Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8270693
Centre d'intérêt: 980

Le Coffre à outils. -- Montréal : PPMF-UQAM, 1982.
175 p. en pag. multiple ; 28 cm.

Textes de: Florence Vidal, Andrée Paré, Yvette Proulx, Toussaint Fortin, le Groupe de recherche en enseignement individualisé, Pierre Chénier, Louise Fortin-Linck. Comprend des bibliogr.

Cote Dewey: 371.3'02812/C675 Cote LC: LB/1049

Descripteur(s): *Méthode d'apprentissage *Travail intellectuel *Initiation à la recherche *Guide *Universitaire (Niveau)

Conçu pour répondre aux besoins des étudiants-maîtres, le volume regroupe 19 textes dont l'objectif commun est d'aider à acquérir une méthode de travail. À part quelques textes tirés de l'ancien programme PERMAFRA, la plupart des "outils" offerts sont issus du **Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel** (1979) de Louise Fortin-Linck, volume qui sert d'instrument de base à un cours de méthodologie du travail intellectuel au cégep Bois-de-Boulogne.

Les 19 "outils" abordent les thèmes suivants: 1. La méthode synectique de résolution de problèmes; 2. Individualiser le perfectionnement; 3. Comment formuler des objectifs; 4. Comment bâtir des tests; 5. Comment bâtir un projet éducatif personnalisé; 6. Banque de projets d'intervention et de perfectionnement; 7. Comment augmenter sa capacité de mémoire et de concentration; 8. Comment organiser son temps; 9. Comment prendre des notes; 10. Comment faire un exposé oral; 11. La méthode de lecture AQL2R; 12. Comment annoter un texte; 13. Comment résumer une lecture; 14. Comment faire une entrevue; 15. Comment utiliser une bibliothèque; 16. Comment rédiger et tenir des fiches; 17. Comment faire un plan détaillé; 18. La technique de rédaction CIMA; 19. Comment présenter des travaux de recherche.

Type de document: d
Financement: Bénéficiaire - UQAM
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGES
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: ar

LE COFFRE À OUTILS

Université du Québec à Montréal

pvf

LE COFFRE À OUTILS

Université du Québec à Montréal

prf

E D U Q 8270693

LE COFFRE À OUTILS

ÉDITÉ PAR LE PPMF-UQAM (1982)

La publication de ce document a été rendue possible grâce à la contribution de la Direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'éducation du Québec qui supporte et facilite les activités de recherche du PPMF-UQAM.

Soulignons aussi d'une façon particulière la contribution de Serge Louka comme responsable du comité de lecture et d'analyse, de Lise Quirion à l'édition et la correction d'épreuves, de Marlène Marchand pour la dactylographie, de Guy Levesque pour la conception graphique de la page couverture et de Pierre Chénier pour la coordination de la production.

A part quelques textes tirés de l'ancien programme PERMAFRA, la plupart des outils offerts sont issus du Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel par Louise Fortin-Linck, qui date de juillet 1979 et qui sert d'instrument de base à un cours de méthodologie du travail intellectuel qui se donne au Cégep Bois-de-Boulogne. Nous remercions les autorités de cette institution d'avoir accepté que nous en utilisions de larges extraits.

Le présent document s'adresse à tous les étudiant(e)s du PPMF-UQAM à tout(e) étudiant(e) adulte désireux(se) d'acquérir une méthode de travail. Il vise à répondre aux questions qui préoccupent généralement ces adultes qui reviennent aux études après plusieurs années et qui sont souvent confrontés à des situations inattendues.

N.B. Ce document est distribué par le Service de consultation et d'orientation du PPMF-UQAM. On peut se le procurer en téléphonant à (514) 282-3635 ou en écrivant à:

Université du Québec à Montréal
PPMF, Service de consultation et d'orientation
C.P. 8888, Succursale "A"
Montréal, Qué.
H3C 3P8

SOMMAIRE

OUTIL 1 : La méthode synectique de résolution de problèmes par Florence Vidal

OUTIL 2 : Individualiser le perfectionnement par André Paré

OUTIL 3 : Comment formuler des objectifs par Yvette Proulx et Toussaint Fortin

OUTIL 4 : Comment bâtir des tests par Marc-André Nadeau et Toussaint Fortin

OUTIL 5 : Comment bâtir un projet éducatif personnalisé par le Groupe de Recherche en Enseignement Individualisé

OUTIL 6 : Banque de projets d'intervention et de perfectionnement par Pierre Chénier

OUTIL 7 : Comment augmenter sa capacité de mémoire et de concentration par Louise Fortin-Linck

OUTIL 8 : Comment organiser son temps par Louise Fortin-Linck

OUTIL 9 : Comment prendre des notes par Louise Fortin-Linck

OUTIL 10 : Comment faire un exposé oral par Louise Fortin-Linck

OUTIL 11 : La méthode de lecture AQL2R par Louise Fortin-Linck

OUTIL 12 : Comment annoter un texte par Louise Fortin-Linck

OUTIL 13 : Comment résumer une lecture par Louise Fortin-Linck

OUTIL 14 : Comment faire une entrevue par Louise Fortin-Linck

OUTIL 15 : Comment utiliser une bibliothèque par Louise Fortin-Linck

OUTIL 16 : Comment rédiger et tenir des fiches par Louise Fortin-Linck

OUTIL 17 : Comment faire un plan détaillé avant d'écrire un texte par Louise Fortin-Linck

OUTIL 18 : La technique de rédaction CIMA par Louise Fortin-Linck

OUTIL 19 : Comment présenter des travaux de recherche par Louise Fortin-Linck

Outil no. 1

LA MÉTHODE SYNECTIQUE DE RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

par Florence Vidal

LA MÉTHODE SYNECTIQUE DE RÉSOLUTION DE PROBLÈMES (1)

Description des procédures:

Comme tout groupe de problem-solving, le groupe synectique doit inévitablement commencer par définir le plus exactement possible le problème à traiter et l'analyser strictement selon certaines règles (mise en place des données et des contraintes).

1- La "purge" ou les premières suggestions.

Pendant cette phase, on se débarasse de toutes les solutions jaillies de façon sauvage. Les participants se vident en quelque sorte l'esprit. On énonce tout ce qu'il est possible de trouver par les démarches classiques et strictement rationnelles.

2- Goals as understood - G.A.U. (clarification du problème)

Chaque participant repose le problème dans ses propres termes. C'est-à-dire qu'il essaie de dresser la liste de tous les objectifs (même fantastiques) qu'il faudrait atteindre pour que le problème soit résolu. Ce procédé permet de susciter des séries de sous-problèmes, des problèmes formulés en termes différents et surtout des problèmes plus abstraits, plus généraux, plus facile à manipuler dans leur abstraction et généralité mêmes.

3- L'excursion proprement dite (angle d'attaque)

On choisit un des "goals as understood", parmi ceux qui figurent sur la liste, en fonction de certains critères. A partir de ce moment, on prie le groupe d'oublier le problème original dans sa spécificité, et de se concentrer sur le sous-problème, dépouillé jusqu'au maximum d'abstraction, que l'on va désormais déplacer dans des champs divers.

a) Recherche d'un exemple, pris dans un domaine différent aussi éloigné que possible du domaine du problème posé.

Cette opération est une transposition directe, un transfert de concept. Si le problème de départ est un problème de mécanique, et que le sous-problème ait dégagé la notion de transmission, on recherchera des exemples de transmission en sociologie, en archéologie, dans le monde de la mode ou de l'espionnage. Si l'exemple est curieux, intéressant, il sera étudié ensuite plus à fond.

L'intérêt de ces recouvrements analogiques vient de la constatation que les structures sur lesquelles travaille l'esprit humain sont en nombre limité. Les unes existent chez l'homme lui-même ou dans la matière vivante, les autres "habitent" les objets inanimés, naturels ou fabriqués. L'ensemble fait une sorte de patrimoine commun d'une grande cohérence.

---

(1) VIDAL, Florence. Problem-solving. Paris, Dunod, 1971.

Dans cette opération, on joue à dépouiller la structure initiale de ses éléments primitifs, et on regarde comment elle fonctionne quand d'autres éléments organisés d'une façon voisine les ont remplacés.

D'innombrables exemples prouvent la richesse de ces rapprochements et de ces analyses de structure appartenant à des champs différents.

- Une science, la bionique, est fondée sur ces transfert. "C'est la science des systèmes qui ont un fonctionnement copié sur celui des systèmes naturels ou encore qui leur sont analogues".

- Réciproquement, certaines découvertes d'ordre technique passent dans le champ biologique: à Boston, un spécialiste des moteurs à carburants liquides a mis au point une méthode de détection précoce des embolies. A Los Angeles, un spécialiste de l'optique spatiale met au point, en collaboration avec des médecins, une technique de détection précoce des glaucomes (68).

- C'est en s'inspirant de la structure et des caractéristiques de la neige que la firme P.P.G., aux U.S.A., a inventé une peinture blanche ne comportant aucun pigment.

- Kurt Lewin a monté sa théorie des champs psychologiques, à partir de la théorie de la relativité, empruntant à la physique le concept de force, aux mathématiques, la notion de topologie (Field Theory in Social Science).

b) L'analogie personnelle.

Le chercheur est invité à s'identifier à l'objet de sa recherche, à l'éprouver de façon sensible.
Il doit pouvoir, à la demande, se sentir ressort, molécule, diapason, opération qui ne déconcerte que les imaginations chétives.

Si l'on veut bien y réfléchir, c'est de cette manière que le célèbre Archimède découvrit dans sa baignoire les lois de l'hydrostatique. Ne s'est-il pas pensé comme un solide plongé dans un liquide? "Si vous voulez peindre un poisson, un bambou, enseignait le peintre japonais Hokusai, il faut que vous deveniez un poisson ou un bambou." Et l'on attribue à Shakespeare l'observation qui suit: "Celui qui écrit doit avoir deux sexes, plus ceux des animaux et des arbres."

Les psychologues qui ont travaillé sur ces questions s'accordent à penser que ce processus d'identification mobilise prodigieusement l'affectivité. Mobiliser l'affectivité, c'est déclencher des chaînes d'images via des éléments moteurs. Ces images resurgissent comme des photographies, orientées dans l'espace et très concrètement déterminées. Elles

sont une mine d'évocations. Cette implication empathique a des aspects théâtraux et partant ludiques.

c) Book-Title: (paradoxe)

Quand Herbert Marcuse intitule un de ses livres "La tolérance répressive", il utilise deux mots antagonistes, dont le choc-paradoxe est extrêmement suggestif et fort. En synectique, on amène le chercheur à s'inspirer de ce procédé et à concentrer la situation à laquelle il s'intéresse en termes abstraits et violemment opposés. Exemple:

Le L.S.D. - "libérateur aliénant"
Le vaccin - "un fort affaibli"

Cette phase est une sollicitation sémantique, tendant à amener les structures à leurs limites de généralisation et à faire réagir le chercheur sur les formes verbales et les concepts.

4- Force-Fit:

Le groupe revient au problème et examine tous les matériaux glanés au cours de l'excursion. Il s'efforce de construire des solutions à partir d'éléments disparates, constitués de concepts, d'images, de mots, d'impressions, d'émotions et de représentations-sommes. George Prince recommande à ses ouailles d'aller fort loin dans cet exercice, de ne pas hésiter à lancer dans le débat des idées tellement extraordinaires qu'elles provoqueraient inéluctablement une sanction de renvoi immédiat si on avait l'outrecuidance de les déposer sur le bureau d'un P.D.G. (get fired technique).

D'une façon générale. les procédures qui viennent d'être exposées obligent le chercheur à ne continuelle flexibilité. Il passe à un rythme accéléré du concret à l'abstrait, du général au détail, du jeu à la réalité. La synectique est une méthode combinée très souple, que l'on peut utiliser, quand on l'a suffisamment pratiquée (cette méthode n'est facile qu'en apparence), de façon très libre, en inversant les phases, ou en choisissant celles qui paraissent le mieux s'adapter au problème posé.

Un exemple de problème traité par la synectique:

Dans son ouvrage "The practice of Creativity (64)", George Prince raconte comment un groupe de recherche est parvenu à résoudre de façon originale le problème suivant:

"Comment un sous-marin Polaris peut-il se débarrasser de ses ordures ménagères sans signaler sa position (en les laissant flotter) et sans embarquer de lest à cet effet?"

A la suite d'une excursion synectique où l'on s'intéressa successivement aux anticorps, au sexe des poissons, aux concepts de gravité, d'encapsulation, etc., le groupe suggéra d'extraire de l'eau de mer environnante des briques de sel qui, lestant les sacs contenant les détritus, s'en iraient fondre lentement dans les profondeurs marines. En effet, le sel fond lentement dans l'eau de mer et l'eau de mer est l'élément qui manque le moins dans l'environnement immédiat d'un sous-marin! (L'énergie, pour distiller cette eau, ne manque pas non plus dans un sous-marin atomique.)

INDIVIDUALISER LE PERFECTIONNEMENT

par André Paré

in *L'école Coopérative*, no 36, février 1977, pp. 4-17.

Individualiser le perfectionnement

outil No. 2

André Paré

La mode est au perfectionnement. Tout le monde s'inscrit dans des cours de toutes sortes. Dans tous les domaines de l'activité humaine, on réclame de plus en plus que les gens se perfectionnent. Il faut dire qu'au rythme où évolue notre société, au rythme où la connaissance est remise en cause et où l'instrumentation change, le perfectionnement n'est pas un luxe mais une condition de survie.

Dans le monde de l'industrie, ne pas se perfectionner, c'est ne pas pouvoir affronter la concurrence. Des inventions nouvelles et des techniques plus rentables apparaissent sans cesse. La clientèle cherche ce qui est le plus au point, le plus efficace, le plus économique. Le chef d'industrie n'a pas le choix, c'est la clientèle qui commande. Il ne peut la considérer comme inadaptée, il doit répondre à ses besoins avec les moyens les plus efficaces.

Évidemment, en éducation, les choses sont différentes. La clientèle n'a jamais eu des droits aussi importants. Les méthodes et les techniques de travail n'ont jamais été aussi bien développées que dans l'industrie. À voir les classes, on a souvent l'impression que depuis une génération, bien peu de choses ont changé. Pourtant, peu de milieux ont insisté autant que celui de l'éducation pour perfectionner ses membres. C'est par milliers chaque année, que les enseignants s'engouffrent dans les universités pour prendre des cours «dits» de perfectionnement. Ces cours durent des années et pourtant, ils ne semblent produire aucun changement dans la réalité.

Que se passe-t-il? Se pourrait-il que la majorité des enseignants soit engagée dans un perfectionnement qui ne perfectionne pas? Pourquoi cela se produit-il? Ce sont là des interrogations que je voudrais analyser dans les pages qui vont suivre. L'analyse de la situation, le rappel de certains principes élémentaires sont susceptibles de nous permettre de dégager des approches plus rentables.

Le perfectionnement qui ne perfectionne pas

Il peut être utile de rappeler les principales formes qu'a pris le perfectionnement des enseignants chez nous. Depuis longtemps, les universités jouent un rôle important dans le perfectionnement. On demande aux enseignants d'accéder aux diplômes qu'ils ne possèdent pas. Il s'agit en fait des cours qui s'adressent aux étudiants réguliers, et qu'on offre le soir ou l'été, à des enseignants en exercice. Des milliers de maîtres y sont inscrits.

Quelle que soit la clientèle, ces cours sont les mêmes. Un professeur (ou ses assistants), y expose ses vues, les plus souvent sans tenir compte de la situation particulière des enseignants inscrits. Ces cours sont d'ordre général et doivent répondre aux besoins de tous, comme si cela était possible. Chaque année les enseignants se plaignent de la non-pertinence des cours, et pourtant, chaque année, le même manège recommence. C'est un circuit parfaitement hermétique que rien n'atteint.

Une autre partie du perfectionnement s'est faite grâce à l'action d'organismes comme SEMEA. Maintenant disparue, il semble bien que cette forme d'action ait cependant été celle qui a rapporté le plus de fruits. Généralement ce type de perfectionnement se faisait en dehors de la réalité locale, en internat. Le contenu était plus près de la classe et la forme de travail plus conforme aux idéologies véhiculées. L'insistance a été mise sur les qualités de la relation, en oubliant parfois des dimensions instrumentales nécessaires à la conduite de la classe. Je ne suis pas certain que les gens qui ont participé à ce type de perfectionnement en

aient tiré les fondements théoriques nécessaires à l'organisation de leur recherche ultérieure, ni une vision claire de la forme d'action qu'ils pourraient entreprendre et des outils dont ils pourraient disposer.

Souvent on s'est retrouvé devant de bonnes intentions, manipulant de nouveaux mots, ayant développé de nouvelles attitudes, mais incapable de les traduire dans la réalité par manque d'instrumentation ou par absence d'aide. Il faut dire que chaque fois que des enseignants, à la suite de ces entraînements, ont voulu introduire des changements, ils ont vu s'abattre sur eux la pluie des protestations des commissions scolaires, des parents, parfois même des enseignants de leur école.

Ce sont maintenant des organismes privés qui reprennent ce rôle de formation. Des compagnies privées ou des individus interviennent de plus en plus auprès des enseignants. Les journées de planification sont, pour une grande partie, consacrées à des exercices de perfectionnement. Il s'agit de conférences, de sessions de travail, d'ateliers, autour de différents problèmes. Ces interventions sont-elles plus efficaces? Il est difficile de se prononcer maintenant. Il semble cependant que ce sont des activités qui naissent davantage des besoins ressentis dans les différents milieux.

Il est intéressant de remarquer qu'une fois de plus, c'est généralement l'administration pédagogique locale qui réclame ces interventions dans son propre milieu. Autrement dit, c'est le directeur de l'enseignement, le directeur d'école, probablement après consultation, qui réclament ce type de perfectionnement. Pour ceux qui font ce genre de travail, et j'en suis à l'occasion, il s'agit de sensibiliser, de convaincre, d'induire. Une fois de plus la pression s'exerce de l'extérieur et non de l'intérieur. Le spécialiste, le consultant, travaille et s'en va. Il n'est pas vraiment à la disposition des enseignants dans l'expression de leurs besoins spécifiquement locaux, il a une clientèle à sa disposition.

Il existe enfin une dernière forme de perfectionnement, celle proposée par les «vendeurs de méthodes», les vendeurs de «kits». Loin de moi l'idée de vouloir éliminer ce type d'approche, car on peut apprendre quelque chose de n'importe quelle façon. Je voudrais cependant signaler que c'est souvent le genre de perfectionnement qui satisfait le plus à la fois les enseignants et les administrateurs scolaires. Cela se comprend. Le choix d'une méthode, évidemment généralisée à la commission scolaire, amène les administrateurs à organiser des cours concernant telle ou telle méthode.

Les enseignants y trouvent une instrumentation précise, le matériel nécessaire, des cahiers d'exercices, des interventions prévues, etc. On leur dit quoi faire, comment le faire, et on fournit même le papier... Que veut-on de plus!! L'administration y trouve la paix et le contrôle: l'enseignant la sécurité et la facilité; et le vendeur son compte!! Malheureusement il n'est pas certain que l'enseignant ait développé les habiletés nécessaires pour pousser plus loin sa recherche personnelle. Il devient un simple exécutant dépendant de l'extérieur. On n'a pas pour autant augmenté l'efficacité de son action, ni amélioré ses capacités personnelles. Une fois de plus tout dépend de l'extérieur et tout est au service d'éléments extérieurs à la classe.

On pourrait pousser plus loin cette analyse. Le fait est que le perfectionnement ne perfectionne guère, et qu'après plus de 20 ans de ce type de travail, nos écoles ressemblent étrangement à celles que nous avons connues. On y a changé quelques

gadgets, cahiers d'exercices, volumes, manuels, mais fondamentalement, les enfants continuent à y faire les mêmes choses, de la même façon. Les enseignants, même s'ils ont sérieusement assoupli leurs relations avec les étudiants, continuent à faire la même chose, tout en s'y sentant moins à l'aise. Comment expliquer cet immobilisme? Beaucoup d'énergie dépensée par tout le monde, bien des théories intéressantes, mais de résultats, bien peu.

On peut penser que le perfectionnement s'est plus intéressé aux mots qu'aux comportements. On a longuement discuté mais peu agi. On a dit ce qu'il fallait faire, mais on a pris moins de temps à prendre des risques dans des nouvelles voies. Je me contenterai de poser les questions qui suivent, en croyant qu'elles représentent toutes une dimension de ce qui est en jeu.

Y aurait-il contradiction entre le contenu du perfectionnement et la forme de celui qui a été proposé aux enseignants? Autrement dit, se pourrait-il que la forme du travail véhicule plus que le contenu lui-même?

Se pourrait-il que les problèmes choisis pour réaliser ce perfectionnement ne soient pas pertinents? Se pourrait-il que les aspects proprement académiques (français, mathématiques, histoire, géographie, sciences, etc.) ainsi que les aspects psycho-pédagogiques ne soient pas les vraies dimensions qui sont en jeu dans le perfectionnement?

Le fait que le contenu du perfectionnement ne soit pas directement relié à la classe peut-il expliquer cette absence d'efficacité?

Se pourrait-il que ceux qui assurent ce perfectionnement ne connaissent pas suffisamment la réalité des classes? Se pourrait-il que leurs interventions n'aient rien à voir avec la réalité que vivent les enseignants?

Se pourrait-il que le perfectionnement se limite trop à des dimensions théoriques et abstraites, en oubliant les aspects plus pratiques de l'intervention quotidienne? Se pourrait-il qu'on se contente de la discussion des principes sans passer aux politiques, ni aux modalités de travail?

Se pourrait-il que l'on soit centré davantage sur l'enseignement et que l'on oublie la recherche-action? Le perfectionnement des enseignants aurait-il oublié de s'inscrire dans une recherche plus profonde sur les formes de perfectionnement? Aurait-on oublié d'évaluer ce qui a été fait?

On peut multiplier ces questions, elles se ramènent toutes à la même question: «A-t-on pris soin d'individualiser le perfectionnement?». Tout se passe comme si le perfectionnement des enseignants était une autre structure extérieure qui vient s'abattre sur une clientèle, en prétendant répondre magiquement à des besoins définis de l'extérieur, qui n'ont rien à voir avec les vrais besoins des enseignants. Le mouvement de perfectionnement n'est pas un mouvement interne, issu de problèmes ressentis par les maîtres eux-mêmes. On déplace la clientèle de sa propre réalité, et de ses propres problèmes. Il est clair que les habiletés, les intérêts de chacun sont soumis à des programmations extérieures.

Pour exprimer les choses simplement, les personnes responsables du perfectionnement des enseignants font avec eux exactement ce que les enseignants font avec les enfants. Ils déterminent tout à l'avance, contenu et forme. L'individu concerné n'a plus sa place, il n'est plus la source de ses propres apprentissages. L'environne-

ment où il évolue n'est plus source de problèmes, source de recherche et conséquemment d'apprentissage. Les enseignants sont ainsi à la disposition des spécialistes responsables du perfectionnement. On s'attendrait plutôt à ce que ce soit l'inverse.

L'individualisation

Je ne voudrais pas reprendre ici une analyse poussée de ce qu'est l'individualisation de l'enseignement. Le lecteur intéressé par une telle analyse pourra se référer à de nombreux numéros de l'**École Coopérative** où ce thème a été traité (nos 12-13, 19, 23, 27, etc.). Je voudrais ici me contenter de rappeler qu'individualiser l'enseignement ne consiste pas simplement à permettre à chacun de travailler individuellement, ni de suivre son rythme. Ce sont là des dimensions qui peuvent à l'occasion être importantes, mais elles sont secondaires dans la problématique de l'individualisation.

Individualiser, c'est avant tout se centrer sur la personne qui apprend, c'est partir de ses interrogations, de ce qu'elle sait et de ce qu'elle cherche à comprendre. Individualiser, c'est encore établir un lien organique entre la personne qui apprend et l'environnement où elle vit, de façon à ce que ses apprentissages passés et futurs soient en continuité, qu'ils aient une cohérence et une pertinence. Individualiser, c'est enfin tenir compte des habiletés particulières de chacun et utiliser chacune de ses ressources.

Qu'il s'agisse des enfants de l'école élémentaire ou d'enseignants en perfectionnement, la réalité demeure toujours la même: «Qui sont-ils?» «Que font-ils?» «Où le font-ils?» et «Quelles sont les ressources à leur disposition?». Le rôle du formateur sera toujours de détecter ces habiletés propres à chacun, de les mettre en marche, de les améliorer et d'en développer de nouvelles. Son rôle est aussi de comprendre les problèmes de l'autre, de l'aider à les formuler et de l'amener à s'engager dans un long processus de résolution de problèmes dont l'ultime résultat est l'apprentissage, c'est-à-dire le changement. Il faut enfin assurer la présence de ressources, de moyens et d'instruments. Organiser l'environnement, libérer les outils et les instruments de travail, c'est-à-dire les rendre disponibles à tous, et mettre des ressources au service de ceux qui apprennent, sont des dimensions évidentes. On les a toutes négligées, croyant qu'il suffisait d'enseigner.

Il me semble évident qu'aucune individualisation n'est possible tant et aussi longtemps que l'on n'a pas permis aux individus de se prendre en charge, de faire des choix importants pour eux. Ils doivent devenir autonomes dans la conduite de leur vie. Tout ce qui peut être fait, c'est de les y aider. L'individualisation s'intéresse davantage aux processus et aux habiletés qu'aux contenus. Les contenus sont d'ailleurs considérés comme des résultats d'une démarche personnelle et les connaissances qui en sont issues sont alors intégrées par la personne.

Toute démarche d'individualisation conduit à s'intéresser de plus en plus au développement d'habiletés de résolution de problèmes, à l'émergence d'une créativité personnelle et à la prise en charge de son propre développement, de ses propres apprentissages. Toute autre direction risque de définir l'individualisation à partir de «gadgets» sans importance.

Cette notion d'individualisation s'applique à tout le monde. Enfant en classe élémentaire, étudiant universitaire, enseignant en perfectionnement, malade en

traitement dans un hôpital, cadre d'une industrie quelconque... toujours, chacun a droit à l'individualisation. Les services, quels qu'ils soient existent pour l'individu; celui-ci n'a pas à être au service des organismes.

C'est, me semble-t-il, dans ce contexte qu'il faut replacer le perfectionnement des enseignants. On a oublié d'appliquer les principes sur lesquels repose le perfectionnement lui-même. En effet, dans la majorité des conférences, des cours et des entraînements proposés aux enseignants, on parle d'individualisation mais, systématiquement, on oublie d'individualiser l'approche qui est prise à leur égard. Tous les enseignants sont appelés à travailler d'après la même conception de l'enseignement, de la même façon, au même moment, quelles que soient leurs habiletés, leur instrumentation, quelles que soient leurs orientations et leurs croyances profondes, quel que soit le milieu où ils évoluent, quelles que soient les ressources dont ils disposent. Ce n'est pas logique.

Le perfectionnement doit être défini sur d'autres bases. Il faut que l'être et l'agir des enseignants soient également concernés, c'est-à-dire que l'on doit se préoccuper autant des comportements que des intentions et des principes. Les attitudes ne suffisent pas, il faut les incarner dans la réalité. Le perfectionnement ne doit plus être considéré comme un moment de formation, quelques cours, quelques périodes d'entraînement, mais bien comme un phénomène continu, intimement lié à la personne. Le perfectionnement devrait être une conséquence immédiate et constante de l'action quotidienne. Chaque fois que l'on agit, on est en situation d'apprentissage et c'est là que devrait essentiellement se situer la source de perfectionnement. C'est l'analyse de l'action qui conduit à l'apprentissage.

Non seulement le perfectionnement devrait-il être un phénomène continu, mais ses effets devraient être permanents. Les effets attendus doivent se situer à l'intérieur de la personne, dans ses attitudes, sa façon d'être et dans ses habiletés, sa façon de travailler. L'individu qui apprend à partir de sa réalité propre est de plus en plus en mesure de remettre en cause ce qu'il fait, pour aboutir à une adéquation toujours plus grande entre ce qu'il pense et ce qu'il fait. La compréhension se traduit donc sans cesse dans sa réalité et cette dernière lui pose sans cesse de nouvelles questions.

C'est ce processus d'apprentissage, le plus naturel qui soit, qu'il nous faut apprendre à suivre.

Les rôles d'aide

Avant de penser à une formule permettant d'assurer un perfectionnement adéquat, il peut être utile d'analyser de près les ressources existant dans l'environnement. C'est, du moins en partie, à ces ressources que l'on devra faire appel pour soutenir le perfectionnement de chacun des enseignants.

Au Ministère de l'Éducation, on trouve des agents de développement pédagogique (ADP). Si certains se sont occupés de l'organisation de l'enseignement, la majorité d'entre eux ont été choisis pour intervenir au niveau des principaux programmes-cadres, c'est-à-dire au niveau des principales matières. La compétence de ces ADP n'est pas toujours clairement définie et ils ne sont pas toujours très bien reçus par le milieu où ils doivent travailler. Leur rôle a le plus souvent été un rôle d'explication et de clarification des programmes-cadres et des concepts véhiculés par le Ministère. Ces ressources n'en demeurent pas moins disponibles et il est probable qu'elles pourraient devenir davantage utiles si le milieu apprenait à les utiliser.

Les directions pédagogiques locales, dès que la commission scolaire atteint une certaine dimension, ont aussi engagé des conseillers pédagogiques. Dans un système de pédagogie «encyclopédique», où la matière scolaire seule est importante, il n'est pas étonnant qu'on trouve des conseillers dans les diverses matières: français, mathématiques, éducation physique, arts plastiques, sciences, etc . Souvent, ces conseillers sont chargés de définir et d'opérationaliser les programmes des différentes matières, et de voir à ce que les enseignants en fassent une exécution conforme. Dans d'autres cas, le conseiller pédagogique est le contrôleur officiel de la méthode choisie par la commission scolaire et imposée aux enseignants.

Quoiqu'il en soit, ces conseillers pédagogiques sont autant de personnes dont la mission est de prêter main-forte aux enseignants, d'être à leur disposition. Normalement ces personnes, qu'elles relèvent du Ministère ou de la Commission scolaire, devraient être à l'écoute des gens, favoriser les initiatives locales et leur apporter du support. Dans les faits, tous se passe autrement. Dans la majorité des Commissions scolaires, la direction générale de l'enseignement planifie l'orientation pédagogique qu'elle entend donner à ses écoles, souvent indépendamment des enseignants qui auront à opérationaliser ces orientations. Les conseillers pédagogiques sont souvent les premiers concernés dans ces définitions. La mode est à la planification par objectifs, c'est-à-dire que l'on établit une démarche extrêmement serrée, un cheminement systématique pour aboutir à l'implantation d'un changement prévu à l'avance, comme si cela était possible. Ces cheminements ne tiennent généralement pas compte des enseignants, de leurs intérêts, de leurs capacités.

On implante le changement décidé par la direction locale. Ceci fait que les personnes-ressources ne sont plus disponibles aux enseignants: elles travaillent à plein temps au changement qu'elles ont mission de provoquer. On devrait commencer à comprendre qu'on ne planifie pas le changement. En effet on ne force pas des transformations qui touchent profondément des personnes. On crée une structure qui permet aux choses d'arriver et ensuite on les administre.

Tout administrateur sachant administrer devrait pouvoir administrer... l'imprévisible dans son plan...

Les universités sont présentes dans la majorité des milieux urbains, et, dans certains cas, elles ont appris à se déplacer dans des régions plus éloignées. Il est certain que jusqu'à maintenant les universités ne se sont pas beaucoup souciées du milieu. Elles aussi ont fonctionné en se centrant sur leur propre vision des choses, sur leurs propres définitions des opérations. Il n'en reste pas moins qu'on y trouve des gens qui possèdent une certaine somme de connaissances, des outils de travail, des laboratoires, etc . L'Université, qu'on le veuille ou non, est une source d'information étonnante si on apprend à s'en servir.

On trouve aussi à l'Université des étudiants gradués et sous-gradués qui peuvent aussi être considérés comme des sources d'information et d'aide. Ils peuvent certainement participer à la rénovation pédagogique si on les y invite. Il ne s'agit pas de considérer les étudiants, particulièrement ceux qui étudient en pédagogie, comme les détenteurs d'une nouvelle orientation, mais bien de leur apprendre à se joindre à une équipe de recherche. Si les programmes universitaires étaient un peu moins étanches, les étudiants pourraient commencer à asseoir une partie de plus en plus importante de leur formation dans la réalité. Les enseignants pourraient profiter de leur présence, ce qui n'est pas toujours le cas dans les stages existants.

Les parents et les ressources communautaires représentent aussi des forces vives à la disposition des enseignants. Jusqu'à maintenant, toutes ces ressources ont été plus «contrôlantes» que «facilitantes». Chacune a son plan personnel, sa vision des choses, et chacun veut imposer ses vues, tout en résistant aux actions des autres instances. Chacun croit posséder la bonne orientation et n'hésite pas à répudier les autres. Chacun veut utiliser les enseignants comme des instruments permettant d'installer ses propres conceptions dans le milieu. On peut penser que les enseignants ont été à la disposition de ces différentes ressources, contrairement à ce qui aurait dû se produire. C'est le problème extraordinaire des «spécialistes» qui se pose encore une fois. Quand on est au service de sa matière, de sa spécialité, de son projet personnel, comment peut-on être à la disposition des autres?

Notre système d'implantation pédagogique a été, non seulement contrôlant, mais encore uniformisant. On a partout exercé des pressions pour que tout se déroule comme le plan le prévoyait. On a insisté pour que tout le monde bouge à la même vitesse, dans la même direction, et de la même façon, comme «monsieur le directeur général» l'avait prévu. Évidemment, c'est absurde, car la vie, même celle d'un enseignant, ne se laisse pas ainsi contrôler. Même chez des adultes, les différences individuelles existent!

J'oserais affirmer que face à la rénovation pédagogique, les gens qui ont jusqu'à présent joué un rôle d'aide avaient peu à apporter aux enseignants. Généralement ils ont véhiculé des idées assez abstraites, qu'eux-mêmes n'avaient jamais appliquées et qu'ils visualisaient même assez mal. Leurs approches étaient le plus souvent en contradiction avec les idées pédagogiques proposées. Dans d'autres cas, les approches ont simplement été dans le sens d'une absence de rénovation pédagogique c'est-à-dire du maintien d'un statu quo.

Dans un pareil contexte, le problème n'est pas tellement de faire en sorte que les personnes ressources trouvent le moyen d'apporter ce qu'elles ont, mais beaucoup plus de trouver une structure qui leur permette d'avoir quelque chose à dire et à apporter aux autres. On pourra commencer à parler de perfectionnement des enseignements, seulement et uniquement lorsque les gens chargés de ce perfectionnement auront trouvé quelque chose de pertinent à apporter. Il est fort peu probable qu'ils pourront y arriver sans un contact de plus en plus étroit avec ce qui se passe dans la classe.

Je poserais donc le problème du perfectionnement dans les termes suivants: il faut que tout le monde, enseignants, agents de développement et conseillers pédagogiques, universitaires, étudiants, parents et «spécialistes», s'installent dans une structure de travail, collée à la réalité immédiate des classes, fondée sur l'expérimentation, de façon à ce que, graduellement, ils aient quelque chose de pertinent à dire. Ce qu'ils auront à dire doit trouver une assise dans une réalité vécue, expérimentée. Autrement dit, ils doivent parler de ce qu'ils font, de ce qu'ils savent faire et non de ce qu'ils pensent que les autres devraient faire, de ce qu'ils souhaitent établir.

Il faut donc que chacun se trouve une place pour apprendre, c'est-à-dire quelques classes où ils iront expérimenter, «tester» des idées. Il faudra par la suite trouver une formule pour rendre l'information disponible, et induire sinon le changement, du moins ce qui le produit, c'est-à-dire un mouvement de recherche-action de tous et chacun.

J'aimerais rappeler les principes d'apprentissage émis par Yvan Illich dans son ouvrage: *Une société sans école* .

Il s'agit de regrouper, d'une part, ceux qui possèdent déjà un certain savoir et qui peuvent unir leurs forces et leurs connaissances pour aller encore plus loin.

Il faut regrouper d'autre part, ceux qui ne possèdent pas ce savoir mais qui veulent s'engager dans une recherche pour avancer dans un domaine. Leurs motivations et leurs habiletés sont des facteurs importants de leur avancement.

Il faut libérer les outils et les instruments de connaissance, qu'il s'agisse d'information, de matériel ou d'instruments techniques. Une bibliothèque, un laboratoire, un magnétoscope, etc . doivent être à la disposition de celui qui apprend, de façon à ce qu'il puisse s'en servir dans le sens de son propre développement, et non dans le sens de celui qui maîtrise déjà ces instruments.

Il faut finalement libérer les ressources humaines, quelles qu'elles soient et les mettre à la disposition de celui qui apprend. C'est en cours de processus que les ressources peuvent aider et non au départ. C'est l'individu qui oriente sa conduite, qui prend ses propres directions, la personne-ressource ne servant qu'à soutenir et à assurer la démarche de chacun.

En fait ces quatre principes renversent complètement ce qui a été fait jusqu'à maintenant et c'est à partir d'une telle réflexion que j'aimerais regarder ce que pourrait être le perfectionnement des enseignants.

Le centre du perfectionnement comme le centre de tout apprentissage devrait être celui qui apprend, soit ici l'enseignant.

Tout perfectionnement devrait se fonder sur les intérêts, les besoins, les habiletés spécifiques de celui qui apprend, l'enseignant.

Tout perfectionnement devrait s'inscrire parfaitement dans les conditions spécifiques d'un milieu, d'une classe.

On devrait rendre les ressources disponibles à ceux qui apprennent et expérimentent.

On devrait cesser d'imposer le changement et de forcer tout le monde à suivre les mêmes pistes et à prendre les mêmes moyens.

On devrait privilégier tout mouvement de recherche personnelle et lui fournir toute l'aide nécessaire pour assurer un minimum de succès.

On devrait accepter que se perfectionnent seulement et uniquement ceux qui veulent se perfectionner et cesser de dépenser des énergies pour ceux qui ne le veulent pas ou ne le peuvent pas, sans pour autant les pénaliser.

On devrait réutiliser sans cesse tout ce qui provient de l'expérience locale comme source de perfectionnement.

Le perfectionnement devrait quitter l'Université pour retrouver la seule place qui lui convient: la classe. L'Université devrait être au service des différentes régions.

On devrait accepter la diversité, la multiplicité et abandonner, une fois pour toutes, nos soucis de centralisation et d'uniformisation qui nous viennent de notre entraînement préalable dans une école et une société autoritaire de type industriel.

Le perfectionnement au niveau local

Toute Commission scolaire devrait accepter de privilégier et de soutenir tout mouvement de recherche qui prend naissance dans une classe. Loin de vouloir imposer les mêmes directions à tous les enseignants, elle devrait centrer toute son attention et toutes ses ressources sur la naissance de recherches soit personnelles soit de petits groupes, au sein de ses propres enseignants.

Tout le personnel de ressources, c'est-à-dire, les conseillers, les directeurs d'école, devraient avoir la responsabilité de se trouver une, deux ou plusieurs classes où se poursuivent des recherches d'innovation pédagogique, quel que soit le secteur où se situe cette innovation. Ainsi pourrait-on trouver, dans une ou plusieurs écoles, quelques enseignants qui décident d'amorcer une recherche au niveau de l'apprentissage de la lecture. Le directeur, les conseillers peuvent s'engager dans la recherche avec les enseignants. Peut-être un ou plusieurs conseillers peuvent-ils y consacrer 50% de leur temps. Évidemment, c'est un temps que d'autres enseignants n'auront pas, mais faut-il le rappeler, c'est un temps où les enseignants, comme les conseillers, sont en train de «trouver quelque chose de pertinent à dire».

Tous les secteurs peuvent y passer, sans privilégier une matière plutôt qu'une autre, un thème plutôt qu'un autre. Chacun est capable d'utiliser les pistes ou les approches qui lui conviennent le mieux. Là comme ailleurs, tout mène à tout; une classe peut être considérée comme décloisonnée. Un nouvel enseignement de la lecture, par exemple, doit déteindre autant sur les attitudes de l'enseignant que sur les mises en situation utilisées. De là, tous les transferts sont imaginables et possibles.

Une fois une recherche amorcée, une fois les problèmes posés, une fois les difficultés éprouvées, il est possible d'aller chercher soit l'information nécessaire, soit les instruments adéquats, soit les personnes susceptibles d'éclairer les aspects problématiques. Si des entraînements s'avèrent utiles, ils ne se font plus à vide, mais viennent répondre à un besoin précis, et l'intervention peut s'y limiter. Livres, films, visites, consultations prennent une toute autre signification. Si l'on a besoin d'aide supplémentaire, qu'il s'agisse de la participation d'étudiants, de parents ou même de «spécialistes», elle s'inscrit dans un contexte clairement défini par les enseignants eux-mêmes. Les ressources peuvent être mises à la disposition des enseignants, à partir des problèmes qu'ils se posent réellement, et non les enseignants à la disposition des ressources.

Le matériel nécessaire se situe dans le même contexte. C'est en fonction des principes de travail et des objectifs poursuivis que sont créés les instruments et les moyens. Les méthodes ne préexistent plus – chacun doit définir la sienne propre – les autres faisant partie de l'immense «musée pédagogique» créé par les commerçants.

C'est, dans mon esprit, de cet îlot d'expérimentation pédagogique, que doit naître toute idée de perfectionnement. Au départ très peu de gens s'y engageront. Deux, trois, dix enseignants décideront de prendre des risques, de «tester» leurs idées. Jusqu'à maintenant, on pénalisait ces personnes. À partir de maintenant, on les aidera, on les privilégiera. Il est heureux qu'au départ elles soient peu nombreuses sans quoi tout le monde sera vite débordé, incapable d'aider. On me dira que les autres seront pénalisés, ceux qui ne veulent rien

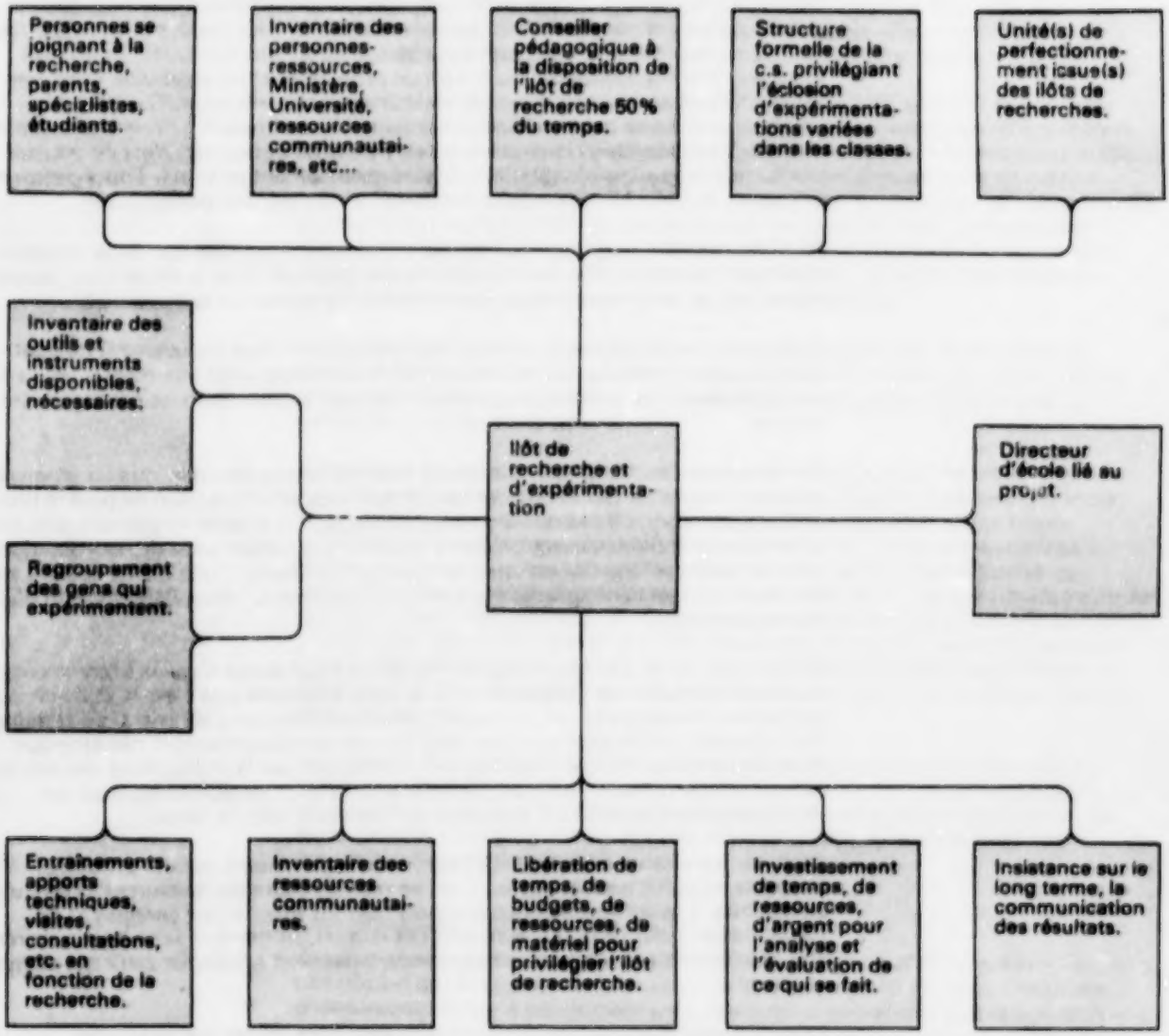
changer, ceux qui préfèrent appliquer une méthode, n'importe laquelle. Tel n'est pas le cas, car dans les faits, on ne peut les aider. Ils sont téléguidés et aucune intervention ne peut vraiment les amener plus loin.

Ce qui peut être fait, c'est de leur offrir librement des services issus de ces ilôts de perfectionnement. Si on veut reprendre l'exemple de la lecture, on pourrait, par exemple, offrir librement aux enseignants d'une Commission scolaire des unités d'entraînements proposées par ceux qui ont fait des expérimentations en lecture. Imaginons que trois enseignants aidés de deux conseillers pédagogiques en sont venus, après trois mois de travail à comprendre un peu mieux ce qu'ils font, à atteindre un niveau d'efficacité un peu plus grand; ils devraient isoler, définir et préparer ce qu'ils ont à apporter aux autres. Une Commission scolaire peut annoncer, par exemple, que, durant les journées de planification, ou à d'autres moments, les enseignants qui le désirent peuvent librement participer à des ateliers de travail animés par ceux qui «ont quelque chose à dire». On devrait annoncer très précisément ce dont il est question, le limiter à ce que les enseignants font. Il s'agit d'apporter ce qui se dégage de leur travail, d'apporter leur expérience.

Tout doit être offert librement dans l'espoir que d'autres greffent graduellement leur travail au mouvement de recherche et d'échange. Il ne s'agit pas de copier, mais bien de chercher. Une fois de plus ce n'est pas ce contenu qui compte, mais bien le processus de recherche.

L'avantage de cette approche c'est qu'elle respecte profondément les individus, qu'elle ne prédétermine pas les directions, et qu'elle récupère tout ce qui se fait de valable. Cela permet de revivifier la recherche et du même coup la pratique pédagogique. Évidemment il faut abandonner des pratiques plus contrôlantes et accepter d'être à la disposition des gens, en prenant les risques avec eux.

Le tableau qui suit permet de visualiser l'ensemble des variables susceptibles d'entrer en interaction pour produire une ou des unités nouvelles servant à induire le perfectionnement. Il faut se rappeler que dans cette approche, ce n'est pas l'unité produite qui perfectionne, mais bien le mouvement de recherche lui-même, le processus de résolution de problèmes et de créativité dans lequel s'engage personnellement chaque enseignant.



On l'a compris, une telle approche décentralisée, fondée sur les intuitions et les efforts d'innovation de chacun a des implications énormes. Les professeurs sont les premiers concernés. Ils doivent accepter de prendre des risques, apprendre à chercher et cesser de dépendre de l'extérieur. Ils doivent créer leurs propres approches pédagogiques, s'engager dans la recherche avec tout ce que cela peut représenter de difficultés. Ils doivent apprendre à ne plus avoir peur des gens qui les entourent, qu'il s'agisse des administrateurs scolaires ou des parents.

En somme les enseignants doivent s'engager personnellement, car tout dépend de leur participation. Ils doivent accepter de prendre les risques inhérents à tout changement et de vivre dans une sécurité apparamment diminuée, ils doivent retrouver leurs capacités de résolution de problèmes et de créativité. C'est une tâche très complexe qui ne peut se réaliser que graduellement. C'est dans le respect mutuel que peut se faire une pareille chose. Chacun a droit à ses opinions, et à ses positions, la seule chose que l'on puisse lui demander, c'est de pousser ses intuitions le plus loin possible, le plus sérieusement possible. Toute personne qui pense ne peut être qu'un apport positif à l'innovation pédagogique.

En effet trop d'enseignants ne font qu'exécuter. On me dira que dans un pareil contexte, seulement 5% des enseignants s'engageront dans la recherche, peut-être même moins. Je répondrai que c'est tellement plus que ce qu'on a déjà!

Dans ce domaine du changement et de l'innovation, tout mouvement ne peut venir que de l'intérieur des personnes. Seuls les enseignants eux-mêmes peuvent s'engager dans une recherche et transformer leur action. Rien ne peut leur être imposé.

Au niveau de l'administration il faudra non seulement accepter que les enseignants prennent ces risques, mais encore les soutenir, les privilégier. On ne pourra plus uniformiser, contrôler et pénaliser tout enseignant qui tente de prendre une nouvelle direction. Évidemment on devra inventer des mécanismes de coordination tant au niveau d'une Commission scolaire qu'au niveau d'une même école. Le rôle des directions de l'enseignement deviendra fondamental dans l'acceptation d'un tel mouvement.

On a toujours cru qu'il était impossible de faire cohabiter plusieurs tendances, plusieurs conceptions. On devra enfin se rendre compte que c'est la seule chose qui puisse vraiment exister. La notion «alternatives» que j'aborderai en terminant devra devenir une notion centrale dans tout le perfectionnement pédagogique. Nous sommes issus d'une tradition qui n'acceptait pas la multiplicité des points de vue. On parle maintenant de pluralisme dans tous les domaines, mais on continue à vivre comme s'il n'existait qu'une seule voie, la nôtre.

Accepter les erreurs occasionnelles est évidemment inscrit dans le processus, mais cela ne suffit pas. Accepter, c'est en réalité rendre les ressources et les outils disponibles. Les administrations scolaires devront investir des énergies et de l'argent pour aider ceux qui prennent des risques. Ils devront faire savoir clairement aux enseignants que désormais ils entendent payer et privilégier ceux qui cherchent vraiment.

Les ressources étant ce qu'elles sont, il faudra réaménager nos habitudes d'utilisation. Jusqu'à maintenant, on s'est placé dans des conditions qui ne facilitaient pas l'utilisation des ressources disponibles. On peut penser par exemple à une Commission scolaire de dix écoles, avec un seul conseiller pédagogique en français, qui trouve le moyen d'installer ses journées de planification le même jour pour toutes ses écoles. Au lieu de rendre son conseiller disponible pour une seule école, voire pour trois professeurs, elle le force à être disponible pour toutes les écoles, peut-être 150 enseignants, en même temps! Ce sera peut-être moins facilement administrable, mais peut-être plus efficace. Il faudra choisir entre une administration qui rend les choses administrables et où tout le monde stagne, et une administration qui facilite le changement mais qui

fait face à des difficultés de coordination. L'administration doit, elle aussi, retrouver des habiletés de résolution de problèmes, car elle en rencontrera de nouveaux qui ne pourront se régler de la même façon pour tous.

L'Université, et tous les spécialistes qui entourent l'école, devront eux aussi se redéfinir. Ceux qui détiennent les ressources doivent accepter que les problèmes soient posés au niveau local par les enseignants eux-mêmes. Ils devront peut-être les aider à définir et à formuler leurs orientations profondes, mais en dernier ressort la recherche devra être celle des enseignants et non celle des universitaires. Comme d'autres domaines, les universitaires, les «spécialistes» doivent devenir des sources d'aide. Comme ils contrôlent à la fois une masse d'informations et une quantité d'outils précieux, ils devront les libérer, les rendre disponibles et entraîner les enseignants à les utiliser de façon autonome.

Si la première partie de l'opération, celle de la recherche par les enseignants, paraît difficile, dans les faits, l'opération qui consiste à rendre les universitaires et les «spécialistes» disponibles est beaucoup plus douteuse. Sont-ils prêts à perdre du prestige et du pouvoir...

Finalement les parents devront s'engager dans ce mouvement de recherche. Jusqu'à maintenant tout effort d'innovation a paru suspect à plusieurs d'entre eux. Chaque fois que leurs enfants ont commencé à travailler d'une façon différente, chaque fois que les enfants ont commencé à se plaire davantage à l'école, à y retrouver leur autonomie, leur droit de parole, leur capacité de recherche et d'expression, des parents se sont objectés à ces traitements bizarres que subissaient leurs enfants. On ne s'y retrouve plus dans ses propres objections... n'est-ce pas? Comme la majorité «silencieuse» parle toujours plus fort que ceux qui tentent d'induire des chançements, on a vite fait d'étouffer toute forme de changement. Le mot expérimentation est devenu un des mots les plus dangereux de la pédagogie.

Les parents devront comprendre le sens profond d'une telle démarche et saisir la nature même de ce qu'est une recherche. Ils devront non seulement appuyer, mais surtout participer à l'élaboration de toute nouvelle pédagogie. Il en va de leurs enfants, mais aussi d'eux, car une nouvelle pédagogie, c'est aussi une nouvelle conception de la vie.

Les alternatives

Cette approche du perfectionnement conduit à la notion d'alternatives. C'est une notion qui émerge tout naturellement à ce moment-ci de notre évolution pédagogique. Jusqu'à maintenant on a voulu nous convaincre que la Solution était dans telle ou telle méthode. On a engagé des masses d'enseignants dans des pistes qui en définitive n'ont rien donné de plus. Les belles paroles, les mots magiques, les «Kits» parfaits, rien ne va plus!! Il devient évident qu'aucune solution ne saurait venir de l'extérieur. Il faut d'ailleurs être lucide; aucune solution ne sera jamais totale. La seule possibilité qui existe, c'est l'invention quotidienne de solutions à des problèmes nouveaux. Ceux qui sont immédiatement concernés sont les seuls qui puissent percevoir et résoudre ces problèmes.

Chacun est différent, tant dans ses approches, ses intérêts, ses méthodes de travail, etc . On peut donc s'attendre à ce que des voies différentes, toutes aussi sérieuses les unes que les autres soient prises. Des alternatives naîtront. La notion d'alternatives implique que dans un même milieu, dans une même Commission

scolaire, voire dans une même école, on verra des pistes d'expérimentations différentes. Ainsi une école ou une classe poursuivra une recherche dans le sens d'une pédagogie ouverte, pendant que d'autres centreront leur attention sur l'utilisation du plein air, l'enseignement par ordinateur, l'enseignement programmé, le conditionnement opérant, etc. Il ne s'agit pas de ne plus avoir d'opinion pédagogique, mais bien de pousser le plus loin possible l'hypothèse de travail que l'on a décidé de privilégier pour des raisons personnelles.

Cela va poser des problèmes. Ainsi certaines voies sont parfois contradictoires, par exemple la pédagogie ouverte et celle qui est fondée sur le conditionnement, celle qui utilise l'environnement et celle qui utilise des «Kits» ou des manuels scolaires. Il faudra apprendre à identifier clairement ces contradictions, à les localiser et à coordonner les efforts. Les parents et les enfants comme les éducateurs, devraient pouvoir non seulement choisir l'alternative qui leur convient, mais aussi participer à son élaboration. Jusqu'à maintenant les parents n'ont pu que s'opposer; s'ils peuvent choisir parmi les modalités de travail offertes, celle qui leur convient le mieux, ils pourront participer davantage à la chose scolaire.

Il faut bien se dire que la connaissance étant ce qu'elle est, c'est-à-dire une construction personnelle, il est bien difficile de garantir qu'une piste soit vraiment la meilleure. Le fait d'imposer un modèle, une approche précise me semble bien pédant. Le problème n'est plus d'avoir la bonne solution, car personne ne peut la posséder, pas même une direction générale. La seule chose que chacun possède, c'est la possibilité de chercher.

On ne planifie pas le changement, on peut tout au plus l'administrer lorsqu'il se produit. Encore faut-il qu'il se produise, et c'est là le rôle essentiel d'un organisme scolaire que de permettre à chacun d'inventer dans son secteur et d'utiliser ces données pour aller plus loin. Le changement est en fait très informel. Il naît de façon imprévisible, on lui permet de se produire. On l'identifie et on l'utilise lorsqu'il se produit.

Si paradoxal que cela puisse paraître, je dirais que pour que l'informel, l'imprévisible puisse se produire, il faut une structure formelle très développée.

C'est un peu comme dans une classe. Si on veut que les enfants travaillent spontanément, si on veut qu'ils utilisent leur environnement, si on veut que chacun puisse trouver les voies qui lui conviennent le mieux, on doit aménager l'environnement, créer des réseaux de relations, être à leur disposition pour les aider et surtout changer le style de relation dans lequel on travaille. Si on veut perfectionner les enseignants, il va falloir créer des conditions où il leur sera possible de travailler librement.

La notion d'alternatives est inséparable de la notion de recherche. Ce que je souhaite c'est qu'on arrive à faire de chaque classe un véritable laboratoire d'où émane une information pertinente. Les enseignants, quels qu'ils soient, doivent apprendre à chercher, à se constituer une pensée autonome et des habiletés conséquentes. Pour vivifier la pédagogie et, bien sûr, la recherche.

Outil No. 3

"COMMENT FORMULER DES OBJECTIFS"

Ce texte est tiré du document Notion d'objectif rédigé par Yvette Proulx et Toussaint Fortin dans le cadre du PERMAFRA de la Télé-Université.

TABLE DES MATIÈRES

1. OBJECTIF GÉNÉRAL VS OBJECTIF SPÉCIFIQUE..... 1

1.1 Introduction..... 1
1.2 Objectif général..... 1
1.2.1 Définition..... 1
1.2.2 Caractéristiques..... 2
1.2.3 Objectifs à l'élémentaire..... 2
1.2.4 Objectifs au secondaire..... 3

1.3 Objectif spécifique..... 4
1.3.1 Définition..... 4
1.3.2 Caractéristiques..... 5

2. CRITÈPES DE FORMULATION DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES..... 6

2.1 Introduction..... 6
2.2 Premier critère: un verbe d'action..... 6
2.3 Deuxième critère: un sujet..... 7
2.4 Troisième critère: un résultat attendu..... 7
2.5 Quatrième critère: des conditions de réalisation..... 8
2.6 Cinquième critère: un seuil de performance..... 8
2.7 Tableau résumant les critères de formulation des objectifs spécifiques..... 9

3. OBJECTIF SPÉCIFIQUE TERMINAL VS OBJECTIF SPÉCIFIQUE INTERMÉDIAIRE.. 10

4. TAXONOMIE..... 12

4.1 Définition..... 12
4.2 Domaines..... 12
4.2.1 Le domaine cognitif (Bloom B.S.)..... 13
4.2.2 Le domaine affectif (Krathwohl D.R.)..... 14
4.2.3. Le domaine psychomoteur (Simpson E.)..... 15

4.3 Conclusion..... 15

ANNEXES

TABLEAU I: Domaine cognitif (Bloom)..... 17
TABLEAU II: Domaine affectif (Krathwohl)..... 19
TABLEAU III: Domaine psychomoteur (Simpson)..... 21
TABLEAU IV: Liste de verbes catégoriés selon le système de Bloom..... 23

BIBLIOGRAPHIE..... 24

1. OBJECTIF GÉNÉRAL VS OBJECTIF SPÉCIFIQUE

1.1. INTRODUCTION

La détermination des objectifs généraux et spécifiques constitue une phase importante dans l'élaboration d'un plan d'études parce qu'elle permet, suite à l'identification des besoins des étudiants, de préciser les changements souhaités chez ces étudiants, au terme de leur apprentissage.

Nous présentons dans les pages qui suivent, les définitions et les caractéristiques de ces deux types d'objectifs que nous illustrons ensuite par des exemples tirés des programmes-cadre de français de l'élémentaire et du secondaire.

1.2 OBJECTIF GÉNÉRAL

1.2.1 Définition:

Enoncé qui traduit globalement ce vers quoi tend l'enseignement.

Cette définition sèche et froide a certes besoin d'être explicitée.

Nous partirons des objectifs généraux des programmes-cadre de français de l'élémentaire et du secondaire pour identifier quelques caractéristiques d'un objectif général.

L'objectif général: (programme-cadre de français, élémentaire)

"Faire sentir et constater à l'écolier que la langue est l'instrument par excellence qui lui permet de réfléchir, d'exprimer sa pensée, ses sentiments et ses désirs".

L'objectif général: (programme-cadre de français, secondaire)

"Faire de la langue de l'élève, un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée."

1.2.2. Caractéristiques:

Quelles sont les caractéristiques des objectifs généraux?

Les objectifs généraux s'énoncent en termes globaux. Ainsi dans les exemples précédents, "Faire sentir et constater..." et "Faire de la langue un instrument...", nous retrouvons des termes englobants et très larges de sens. Si vous posez à des groupes de professeurs la question: "Que signifie pour vous, faire sentir et constater...", vous entendrez autant de réponses qu'il y a de personnes questionnées. Pour les uns, le "faire sentir et constater", pourra référer au savoir parler; pour d'autres, au savoir écrire; pour d'autres encore, à des réalités plus ou moins concrètes... Nous voyons, par cet exemple, que l'objectif général tend à être équivoque.

Les objectif généraux favorisent donc des interprétations diverses à cause de l'utilisation de termes vagues qui ne permettent pas de découvrir l'intention précise de l'auteur. Alors, ils sont moins efficaces lorsqu'on veut cerner les connaissances et les habiletés à faire acquérir aux étudiants.

Voyons d'autres objectifs tirés des programmes-cadre de l'élémentaire et du secondaire, et vérifions s'ils possèdent les caractéristiques que nous venons de définir.

1.2.3. Objectifs à l'élémentaire:

Le programme-cadre de français à l'élémentaire dit que "l'école élémentaire vise les objectifs suivants":

1- "Mettre chaque écolier en possession des techniques de base..." (p.3)

2- Permettre à l'élève "d'exprimer sa pensée et ses sentiments aussi clairement et correctement que possible. (savoir parler et savoir écrire)." (p.3)

3- "Comprendre la pensée et les sentiments des autres. (savoir écouter et savoir lire)". (p.3)

4- "A la fin de l'école élémentaire, l'écolier doit avoir acquis l'habitude et le goût de la lecture." (p.6)

5- "Préciser, corriger et enrichir le langage de chaque écolier au point de vue de la structure de la phrase orale ou écrite." (p.7)

1.2.4 Objectifs au secondaire:

"Le programme-cadre de l'enseignement du français (au secondaire) se présente fondamentalement comme une liste d'objectifs à atteindre" (p. 13)

Voici quelques-uns des grands objectifs poursuivis tant dans le domaine de la langue que dans celui de la pensée:

1- "L'élève qui termine ses études secondaires devra avoir une élocution claire, juste et harmonieuse, compte tenu du sens, de la forme et de l'expressivité de la communication." (p. 14)

2- "Habituer l'élève à une expression orale et écrite correcte par l'usage spontané des règles et par le recours aux instruments de consultation." (p.14)

3- "Habituer l'élève à saisir le sens exact des mots et des expressions qu'utilise autrui et à s'exprimer lui-même avec précision et expressivité." (p.14)

4- "Habituer l'élève à employer des phrases complètes, dont la syntaxe soit correcte..." (p.15)

5- "Initier l'élève à un art de penser, en l'habituant à puiser, en lui-même et chez autrui, les idées qui façonnent une pensée personnelle et à les exprimer convenablement." (p.16)

6- Habituer l'élève à découvrir les idées contenues dans un document témoin et à évaluer les moyens d'expression utilisés par l'auteur." (p.16)

Ces objectifs pourraient-ils être qualifiés d'objectifs généraux? Qu'en pensez-vous? Ne possèdent-ils pas la caractéristique des objectifs généraux puisqu'ils s'énoncent en termes vagues, qui peuvent être interprétés de diverses façons?

Ces généralités que vous venez de constater dans les exemples précédents sont voulues par les programmes-cadre. Elles ont pour but de laisser place à l'initiative des professeurs et des élèves tout en respectant l'unité de l'enseignement du français à la base.

A partir de ces généralités, vous pouvez bâtir des objectifs particularisés qu'on nomme objectifs spécifiques.

1.3 OBJECTIF SPÉCIFIQUE

1.3.1. Définition:

Enoncé traduisant un comportant précis attendu de la part de l'élève.

Que veut dire cette définition?

Un objectif spécifique est une interprétation de l'objectif général en ce sens qu'il précise un comportement attendu de la part de l'élève. Le comportement attendu, c'est un changement ou une modification qui se manifeste chez l'élève au terme d'un apprentissage.

Si nous partons par exemple d'un objectif général du programme-cadre de l'élémentaire tel que "Mettre l'élève en présence des techniques de base", nous pouvons dégager plusieurs objectifs spécifiques pour déterminer les comportements précis qui le sous-tendent.

Voici quelques-uns des nombreux objectifs spécifiques que nous pourrions formuler et que nous tirons du "Service des programmes, Exemple de plan d'études local", février 1972.

- "l'étudiant devra respirer normalement pour réussir à parler correctement". (p.11)
- "l'élève devra identifier des bruits et des sons qui lui sont familiers." (p. 21)
- "l'enfant devra différencier des sons voisins dans les mots qu'on lui fait entendre." (p.23)
- "l'élève doit être capable de lire, de gauche à droite et de haut en bas, des illustrations d'objets." (p.29)
- "l'élève doit répérer tous les mots de tous les groupes fonctionnels de la phrase." (p.31)
- "l'élève doit suivre des yeux sa main qui exécute de grands ou de petits tracés." (p.39)
- "l'élève devrait être capable d'écrire en ligne droite sur une feuille non lignée." (p. 42)
- "l'élève devra transcrire, dans l'ordre, les mots d'une phrase." (p.45)
- "l'élève devra faire l'accord au pluriel quand les phrases qu'il compose le demandent." (p.45

Au secondaire, partons de cet objectif général tiré du programme-cadre de français du secondaire:

"L'élève devra avoir une élocution claire, juste et harmonieuse..." (p.14)

et formulons quelques objectifs spécifiques en rapport avec cet énoncé.

- l'élève devra prononcer clairement les voyelles et les consonnes.

- l'élève devra marquer l'accent tonique quand il parle.

- l'élève devra utiliser l'intonation juste selon le type de phrase: impérative, exclamative et interrogative.

- l'élève devra corriger sa tendance au nasillement.

Ces quelques exemples d'objectifs spécifient ce que l'élève doit réaliser à la fin d'un apprentissage donné. Ils ne décrivent pas les moyens mais le résultat attendu de la part de l'élève au terme d'une activité d'apprentissage.

1.3.2 Caractéristiques

Les objectifs spécifiques décrivent des comportements communicables, c'est-à-dire des comportements exprimés en termes suffisamment clairs pour donner lieu à une interprétation fidèle et univoque de l'intention initiale. Revenons aux exemples précités et cueillons quelques verbes ici et là qui expriment des comportements communicables: transcrire, repérer tous les mots, marquer l'accent tonique avec sa voix, etc...

Les comportements décrits doivent être aussi mesurables: pour cela le comportement attendu est un résultat que l'on doit pouvoir observer et cela, chaque fois que l'apprentissage est terminé. Revenons à certains exemples des pages précédentes: écrire en ligne droite sur une feuille non lignée, prononcer clairement les voyelles et les consonnes. Les deux caractéristiques d'un objectif spécifique sont donc que le comportement décrit doit être communicable et mesurable.

2. CRITÈRES DE FORMULATION DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

2.1 INTRODUCTION

La première partie de ce document écrit nous a fait découvrir que la formulation des objectifs généraux n'exige pas des règles très rigides de rédaction. Mais la spécification de ces objectifs exige une formulation selon des règles très spéciales.

Les théoriciens des objectifs ont convenu d'appeler ces règles: critères de formulation.

Il existe cinq (5) critères de formulation des objectifs spécifiques qui s'énumèrent comme suit:

1. un verbe d'action
2. un sujet
3. un résultat attendu
4. des conditions de réalisation
5. un seuil de performance

Les trois premiers sont essentiels sans quoi il n'y a pas d'objectif valable. Les deux derniers sont accessoires. Ils servent à détailler l'objectif spécifique et à énoncer des performance qui seront utiles pour l'évaluation. A l'aide d'un exemple, nous étudierons chacun de ces critères de formulation.

2.2 Premier critère: UN VERBE D'ACTION

Puisque l'objectif spécifique précise ce que fera l'élève après l'activité d'apprentissage, il faut que cet objectif contienne un verbe d'action. Ce verbe d'action doit pouvoir s'interpréter d'une façon univoque.

> Etant donné un texte suivi contenant vingt participes passés employés avec 1 auxiliaire "avoir", l'étudiant devra, sans l'aide d'aucune référence, faire accorder tous les participes.

Le verbe faire accorder dit bien ce qu'il faut réaliser à la fin de l'apprentissage: il ne prête pas à confusion. Il interprète d'une façon univoque le résultat attendu.

L'interprétation unique est la condition qui guide le choix des verbes d'action dans les énoncés d'objectifs. Ainsi, les verbes: saisir, familiariser, croire, accepter, etc. sont à rejeter car ils donnent lieu à plusieurs interprétations. Les verbes: écrire résoudre, nommer, etc. précisent des actions qui favorisent des interprétations uniques.

2.3 Deuxième critère: UN SUJET

Le verbe seul ne suffit pas à spécifier l'objectif. Il faut se demander à qui s'adresse ce verbe. Nous avons alors le deuxième critère: le sujet.

Il est nécessaire de bien identifier le sujet en spécifiant à qui s'adresse le comportement attendu.

> Etant donné un texte suivi contenant vingt participes passés employés avec l'auxiliaire "avoir", l'étudiant devra, sans l'aide d'aucune référence, faire accorder tous les participes.

Dans cet exemple, il est très clairement dit que l'accord du participe sera fait par l'étudiant. Dans certains cas, il arrive toutefois que l'étudiant ne soit pas nommé explicitement. Il doit alors être sous-entendu de façon non équivoque pour que l'objectif spécifique soit différencié de l'objectif général.

2.4 Troisième critère: UN RÉSULTAT ATTENDU

> Etant donné un texte suivi contenant vingt participes passés employés avec l'auxiliaire "avoir", l'étudiant devra, sans l'aide d'aucune référence, faire accorder tous les participes.

Pour qu'un énoncé soit considéré comme objectif spécifique, il faut, en plus du verbe d'action et du sujet, un résultat attendu. En effet, il faut savoir QUOI faire accorder. Ici on sait que ce sont des participes passés employés avec "avoir" qu'il faut faire accorder.

Ainsi, l'objectif spécifique doit exprimer, non pas l'activité d'apprentissage elle-même, mais le produit de cette activité, c'est-à-dire le résultat attendu. L'objectif n'indique pas le contenu du cours ou les moyens dont le maître se servira pour transmettre les connaissances, mais il énonce le résultat, le produit: ce que l'élève sera capable de faire à la fin de la séquence d'activités.

2.5 Quatrième critère: DES CONDITIONS DE RÉALISATION

Pour réaliser un objectif spécifique, il sera bon d'ajouter certaines conditions qui rendront alors l'objectif plus clair tout en facilitant le choix des activités d'apprentissage.

> Etant donné un texte suivi contenant vingt participes passés employés avec l'auxiliaire "avoir", l'étudiant devra, sans l'aide d'aucune référence, faire accorder tous les participes.

Nous pouvons nous poser les questions suivantes qui nous permettront de mieux découvrir certaines conditions de réalisation.

Comment l'action se réalisera-t-elle?
Sans l'aide d'aucune référence...

Quelle sorte de participes l'étudiant fera-t-il accorder?
... employés avec l'auxiliaire "avoir".

Où seront situés ces mots?
... dans un texte suivi...

Combien de mots seront présents?
... 20 participes ...

Bien qu'accessoire, ce quatrième critère permet de cerner le cadre de réalisation du comportement rendant ainsi l'objectif plus clair et plus précis.

2.6 Cinquième critère: UN SEUIL DE PERFORMANCE

Dans la formulation des objectifs spécifiques, il est possible de déterminer à l'avance un seuil de performance "acceptable" qui permettra de mesurer le degré d'atteinte des objectifs fixés. Ce seuil

de performance peut s'exprimer par des pourcentages, des quantités, un certain nombre d'erreurs permises, etc., qui faciliteront ainsi l'évaluation.

> Etant donné un texte suivi contenant vingt participes passés employés avec l'auxiliaire "avoir", l'étudiant devra, sans l'aide d'aucune référence, faire accorder tous les participes.

Ainsi dans l'exemple ci-haut, le critère de performance réfère au mot "tous": l'étudiant devra donc faire accorder sans aucune erreur les vingt participes passés qui lui seront présentés.

Il est certes difficile d'établir à priori un seuil de performance qui soit juste et toujours acceptable. Il n'existe malheureusement pas de principes sûrs qui pourraient nous servir dans la détermination exacte de ces seuils de performance. Le bon jugement du maître, éclairé par l'expérience passée, reste actuellement encore un principe valable pour établir ces normes.

2.7 TABLEAU RÉSUMANT LES CRITÈRES DE FORMULATION DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.

Voici un tableau résumant les cinq critères de formulation des objectifs spécifiques. Ce tableau pourra vous être utile pour rédiger vos objectifs dans l'élaboration de votre plan d'études de classe.

Qui?	un sujet
Verbe opérationnel	un verbe d'action
Quoi?	un résultat
Comment? Où? Pourquoi? Quand? etc.	des conditions de réalisation
Rapports, pourcentages, unités de temps, etc.	Un seuil de Performance

3. OBJECTIF SPÉCIFIQUE TERMINAL VOS OBJECTIF SPÉCIFIQUE INTERMÉDIAIRE

Nous avons vu que l'objectif spécifique se définissait comme suit: énoncé traduisant un comportement précis attendu de la part de l'élève.

Cet objectif spécifique peut être ou terminal ou intermédiaire selon son degré de spécificité. L'objectif spécifique intermédiaire est en quelque sorte un dérivé de l'objectif spécifique terminal en ce sens qu'il précise un comportement préalable qui facilitera l'atteinte d'un objectif spécifique terminal. Ainsi, par exemple, "construire une phrase ayant un sujet, un verbe et un complément" (objectif spécifique intermédiaire) est un comportement préalable à celui de construire des phrases complètes étoffées" (objectif spécifique terminal).

Voici, présentées en parallèle, les deux définitions d'objectifs spécifiques terminal et intermédiaire.

Objectif spécifique terminal	Objectif spécifique intermédiaire
- communication d'une intention	- communication d'une intention
- exprimant un comportement attendu chez l'étudiant	- exprimant d'une façon détaillée un comportement préalable
- à la suite d'une activité d'apprentissage	- facilitant l'atteinte de l'objectif spécifique terminal.

Il est difficile de distinguer, hors d'un contexte donné, ces deux types d'objectif spécifique parce qu'ils sont relatifs. En effet, dans une séquance d'apprentissage, un objectif terminal peut devenir intermédiaire par rapport à d'autres objectifs qui visent des comportements plus complexes.

Nous sommes bien conscients que la formulation de tels objectifs demande beaucoup d'effort et de temps de la part de celui qui les rédige. Cependant, ils peuvent s'avérer utiles, et souvent même nécessaires, pour aider le professeur à déterminer l'orientation précise de son cours et à choisir les modes d'évaluation les plus appropriés.

Exemple d'opérationalisation d'un objectif général en objectifs spécifiques terminal et intermédiaire.

Objectif général:

Familiariser l'enfant avec la structure de la phrase.

Objectif spécifique terminal:

Construire oralement des phrases complètes étoffées.
Autres...

Objectifs spécifiques intermédiaires:

1. Construire une phrase ayant un sujet, un verbe et un complément.
2. Ajouter au sujet un mot exprimant une qualité.
3. Préciser le sens du verbe au moyen d'un adverbe.
4. Ajouter au verbe plusieurs mots compléments.
5. Autres...

4. TAXONOMIE

4.1 DÉFINITION:

La taxonomie, définie comme étant la science des lois de la classification, offre au professeur un modèle utile pour l'aider à analyser et à classifier rationnellement ses objectifs pédagogiques. En effet, la taxonomie ne consiste pas en une classification arbitraire des objectifs: elle se traduit plutôt dans un système qui présente une hiérarchisation des objectifs, i.e. leur classification selon un ordre défini allant du simple au complexe, du concret à l'abstrait. Ainsi, par exemple, un objectif visant à l'acquisition de connaissances précise un comportement simple, prérequis à un autre comportement plus complexe comme celui d'analyser ou d'évaluer.

Bien qu'il existe plusieurs modèles de classification des objectifs, nous nous bornerons à présenter sommairement les systèmes de Bloom et de ses collaborateurs qui semblent actuellement les plus répandus au Québec.

Nous verrons, en premier lieu, les trois grands domaines qui englobent les objectifs, de même que les différentes catégories ou différents niveaux rattachés à ces domaines. Nous présenterons ensuite un exercice de classification des objectifs par rapport aux domaines définis. Enfin, vous trouverez trois tableaux détaillant les catégories et les sous-catégories des systèmes de Bloom, de Krathwohl et de Simpson, suivis d'une liste de verbes catégoriés qui pourraient vous aider dans la définition d'objectifs relatifs au domaine cognitif.

4.2 DOMAINES:

Les objectifs pédagogiques se divisent principalement en trois grands domaines: les domaines cognitif, affectif et psychomoteur.

Cette division est cependant théorique: en effet, le comportement humain ne peut se réduire à une fonction exclusivement cognitive, affective ou psychomotrice. Qui agit sans penser? Qui peut penser sans éprouver un sentiment quelconque? Il apparaît évident que c'est toujours l'être total qui agit, et que tout comportement, si simple soit-il, peut se teinter des diverses composantes cognitive, affective et/ou psychomotrice.

Les trois grands domaines qui regroupent les objectifs ne sont donc pas des entités complètement séparées: elles sont inexorablement liées et

intereliées les unes aux autres de sorte qu'il est difficile de déterminer où l'une commence et où l'autre finit. L'apprentissage dans un domaine peut influencer l'apprentissage dans un autre domaine. Cependant, compte tenu de l'importance relative des composantes cognitive, affective et psychomotrice pour un comportement donné, une emphase particulière peut être portée sur un domaine plutôt que sur un autre. Ainsi, par exemple, un objectif visant l'habileté à s'exprimer clairement fait surtout appel au domaine cognitif sans pour cela rejeter totalement les facettes affective et/ou psychomotrice qui pourraient s'y trouver.

Cette façon de classer les objectifs présente certains avantages parce qu'elle permet au professeur, en référence au système propre à chaque domaine, d'analyser ses objectifs et de les situer par rapport à leur niveau de difficulté.

4.2.1. Le domaine cognitif (Bloom B.S.):

Le domaine cognitif, exploré par Bloom et ses collaborateurs, regroupe les objectifs qui traitent du rappel des connaissances, de leur compréhension, et du développement des habiletés et des capacités intellectuelles. Les objectifs compris dans ce domaine sont les plus connus des professeurs à cause de leur contenu et de leurs opérations: c'est en effet principalement à ce domaine que réfère la "matière" à enseigner sous-tendue par les objectifs des programmes qui mettent en relief l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés intellectuelles.

Le domaine cognitif, comprend six catégories d'objectifs présentées selon un ordre hiérarchique allant du simple au complexe:

1- Connaissance: l'étudiant reconnaît ou se rappelle simplement l'information reçue: matière, idées et/ou phénomènes.

2- Compréhension: l'étudiant peut restituer le contenu d'une information ou d'un message dans une forme qui lui est plus accessible. Il peut aussi l'interpréter ou même l'extrapoler.

3- Application: l'étudiant utilise des abstractions dans des situations particulières pour résoudre des problèmes.

4- Analyse: l'étudiant décompose une communication ou un matériel dans ses parties constituantes, et établit les relations existant entre ces parties et/ou les principes de leur organisation.

5- Synthèse: l'étudiant combine les éléments et les parties en vue de former un tout.

6- Evaluation: l'étudiant porte des jugements sur la valeur de certaines idées, de matériel ou de méthodes dans un but donné.

Ces catégories décrites brièvement renferment plusieurs sous-catégories qui identifient des formes de comportements plus particuliers. Vous retrouverez ces sous-catégories dans le tableau présenté à la suite de l'exercice portant sur la classification d'objectifs pédagogiques.

4.2.2. Le domaine affectif (Krathwohl D.R.):

Le domaine affectif englobe les objectifs reliés à un sentiment, une émotion ou à une idée d'acceptation ou de refus. Il inclut tous les comportements qui touchent les émotions, les attitudes, les valeurs, les intérêts et les appréciations. Ce domaine présente cinq catégories:

1- Réception: sensibilisation de l'étudiant à l'existence de certains phénomènes et stimuli.

2- Réponse: motivation active: l'étudiant est sensiblement motivé.

3- Valorisation: l'étudiant découvre et retient une valeur particulière.

4- Organisation: l'étudiant organise ses valeurs en système dans lequel certaines dont dominantes.

5- Caractérisation: Par une valeur ou un système de valeur: l'étudiant agit selon les valeurs qu'il a intériorisées.

Les définitions des différents niveaux du domaine affectif sont moins rigoureuses que celles du domaine cognitif. Cependant, elles peuvent être utiles au professeur pour l'aider à clarifier certains objectifs qui laissent place à la créativité de l'étudiant. L'enfance et surtout l'adolescence sont des périodes où l'individu cherche sa propre identité. Le professeur qui laisse l'opportunité à ses étudiants d'explorer différents systèmes de valeurs favorise la personnalisation, d'où la créativité.

4.2.3 Le domaine psychomoteur (Simpson E.):

Le domaine psychomoteur recouvre les habiletés manuelles, motrices, neuro-musculaires ou physiques. Il comprend cinq catégories:

1- Perception: C'est le premier pas dans l'accomplissement d'un acte moteur: sensibilisation aux objets, aux qualités, ou aux relations par le canal des sens.

2- Disposition: Ajustement préparatoire à un genre particulier d'action ou d'expérience.

3- Réponse dirigée: Première étape dans le développement d'une habileté motrice, nécessaire à une habileté plus complexe.

4- Mécanisme: L'étudiant a atteint une certaine confiance et un certain degré d'habileté dans l'accomplissement d'un acte. Le comportement appris est devenu habituel.

5- Réponse manifeste complexe:
L'étudiant peut accomplir un acte moteur complexe en un minimum de temps et d'énergie.

4.3 CONCLUSION:

Ces trois domaines, comme nous l'avons dit, coupent théoriquement les objectifs pédagogiques. Cependant, ils sont utiles pour analyser rationnellement les comportements qui ressortissent principalement à des composantes cognitive, affective ou psychomotrice.

ANNEXES

Présentation de tableaux

Vous trouverez dans les pages qui suivent trois tableaux présentant de façon plus détaillée les catégories et les sous-catégories des systèmes de Bloom, de Krathwohl et de Simpson. Ces tableaux sont tirés d'un document publié par le Ministère de l'Education intitulé Comment formuler les éléments de connaissances sous forme d'objectifs. Même s'ils sont présentés sous une forme très schématique, nous croyons que tout en complétant les notions précédentes, ils pourront vous aider à classer et à mieux situer le niveau de vos objectifs pédagogiques.

Suite à ces tableaux, vous trouverez une liste de verbes, répartis selon les catégories du système de Bloom, susceptibles de vous aider dans la formulation d'objectifs pédagogiques pour l'élaboration de votre plan d'études de classe. Il est évident que cette liste est incomplète et que certains verbes, employés dans un contexte donné, peuvent référer à une autre catégorie que celle où ils ont été classés. Le recours aux documents proposés en bibliographie de même que votre expérience et votre sens critique pourront apporter les compléments que vous jugerez utiles pour la rédaction de vos objectifs.

TABLEAU I

DOMAINE COGNITIF (BLOOM)

Extrait de: Comment formuler les éléments de connaissance sous forme d'objectifs, M.E.Q., 1974, p. 59.

CATÉGORIE

1.00 CONNAISSANCE OU SIMPLE RAPPEL D'INFORMATION SPÉCIFIQUE NOTAMMENT:

- la terminologie
- faits particuliers (date, évènements, personnes, etc)
- conventions
- méthodes et procédures
- classification
- principes et lois
- théorie

2.00 COMPRÉHENSION

- Transposition d'un niveau d'abstraction à un autre (transposer une abstraction ou un principe sous une forme moins abstraite avec illustrations et exemples).
- Transposition d'une forme symbolique à une autre forme ou vice versa (lecture de plans; graphique pour un matériel présenté verbalement)
- Transposition d'une forme verbale à une autre (traduire; saisir le sens)
- Interprétation (interpréter des graphiques)
- Extrapolation (estimer des conséquences d'après les données) (justifier des méthodes et procédures).

3.00 APPLICATION (modifiée)

a. Application de la connaissance (utilisation de réponses déjà apprises pour résoudre des problèmes)

b. Application de la compréhension (application des concepts et principes à de nouvelles situations) (dessiner, résoudre le problème).

4.00 ANALYSE

- Recherche des éléments (reconnaître des hypothèses non exprimées) (distinguer les faits des hypothèses)
- Recherche des relations (évaluer la pertinence des données)
- Recherche des principes d'organisation (analyser la structure d'une organisation).

CATÉGORIE

5.00 SYNTHÈSE

- Production d'une oeuvre personnelle (Rédiger en organisant au mieux idées et énoncés)

- Elaboration d'un plan d'action (proposer un plan pour une expérimentation) (dessin d'outillage, plan d'un édifice)

6.00 ÉVALUATION

- Critique interne (juger de la valeur d'une oeuvre en appliquant des critères internes)

- Critique externe (apprécier la valeur d'une oeuvre en appliquant des critères externes)

TABLEAU II

DOMAINE AFFECTIF (Krathwohl)

Extrait de: Comment formuler les éléments de connaissance sous forme d'objectifs M.E.Q., 1974, p. 60.

CATÉGORIE

1.0 RÉCEPTION (présence) (rendre l'élève sensible à certains stimuli)

- Conscience (presque un phénomène cognitif)

Ex.
- Développer une certaine conscience de la couleur, de la forme, de l'ordre et de l'agencement des objets qui entourent l'individu.
- Développer la conscience de facteurs esthétiques dans la mode, l'ameublement.
- Volonté de recevoir (semble relever du comportement cognitif)

Ex.
- Acquérir une sensibilité de plus en plus grande aux besoins humains et aux problèmes sociaux urgents.

- Attention dirigée ou préférentielle (différentiation d'un stimulus donné)

Ex.
- Ecouter une oeuvre musicale en s'efforçant de discerner la mélodie, la signification et l'apport des divers éléments musicaux et instrumentaux à l'effet global de l'oeuvre.

2.0 RÉPONSE (l'élève est sensiblement motivé pour ne plus être seulement motivé).

- Assentiment (comportement essentiellement passif)

Ex.
- Obéir aux règles du jeu.
- Accepter de se soumettre aux règles de l'hygiène.
- Volonté de répondre (activité volontaire, action librement choisie)

Ex.
- Accepter la responsabilité de sa propre santé et de la protection de celle des autres.
- Satisfaction à répondre

Ex.
- Trouver plaisir à lire pour se distraire.

3.0 VALORISATION (objectifs à partir desquels la conscience de l'individu parvient à contrôler ses comportements)

- Acceptation d'une valeur (acceptation émotionnelle d'une proposition, doctrine)

Ex. - Volonté assidue de développer son habileté, savoir s'exprimer.
- Préférence pour une valeur.

Ex. - Participer activement à l'organisation d'une exposition de créations artistiques contemporaines.
- Engagement (croyance, impliquant un degré élevé de certitude)

Ex. - Se dévouer aux idées et aux idéaux qui sont les fondements de la démocratie.

4.0 ORGANISATION (organisation des valeurs en systèmes, en dominantes; interrelations entre elles)

- Conceptualisation d'une valeur.

Ex. - Formuler des jugements concernant la responsabilité de la société dans la protection des ressources humaines et matérielles.
- Organisation d'un système de valeurs.

Ex. - Déterminer la valeur des différentes politiques et pratiques sociales.

5.0 CARACTÉRISATION PAR UNE VALEUR OU UN SYSTÈME DE VALEURS (l'individu agit selon les valeurs qu'il a intériorisées)

- Disposition généralisée

Ex. - Etre prêt à réviser ses opinions et à changer de comportement à la lumière de l'évidence.
- Respecter la dignité et la valeur de la personne humaine.
- Caractérisation (degré le plus élevé du processus d'intériorisation)

Ex. - Développer sa conscience.
- S'efforcer d'acquérir une philosophie de la vie.

TABLEAU III

DOMAINE PSYCHOMOTEUR (SIMPSON)

Extrait de: Comment formuler les éléments de connaissance sous forme d'objectifs M.E.Q., 1974, p. 61.

CATÉGORIE

1.0 PERCEPTION

(le premier pas dans l'accomplissement d'un acte moteur).
- Stimulation sensorielle (auditif, visuel, tactile, goût, odorat, kinésique).

EX. (perception au toucher des jeux; utilisation des instruments de mesure; sensibilité aux saveurs en assaisonnant les aliments).

- Sélection d'indices(reconnaissance des difficultés de fonctionnement d'une machine à partir des bruits de la machine en marche).
- Interprétation (c'est le processus qui relie la perception à l'action dans l'accomplissement d'un acte moteur).

Ex. (habileté à suivre une recette ou une démarche dans la préparation d'un travail).

2.0 DISPOSITION

(ajustement préparatoire à un genre particulier d'action).

- Disposition mentale (préparation mentale à exécuter un acte moteur).

Ex. (connaissance des outils nécessaires pour réaliser un travail).

- Disposition physique (ajustement anatomique et postu.aux exigés par l'action motrice à produire).

Ex. (mise en place des mains pour taper à la machine.

- Disposition émotive (attitudes favorables à l'acte moteur).

Ex. (désir de faire fonctionner avec habileté une machine-outil).

CATÉGORIE

3.0 RÉPONSE DIRIGÉE

(premières étapes dans le développement d'une habileté).

- Imitation (imitation d'une personne accomplissant un acte).

Ex. (dépecer un poulet de la façon démontrée).

- Essai et erreur (il s'agit d'essayer des réponses diverses, jusqu'à ce qu'on ait trouvé la bonne réponse).

Ex. (découvrir la façon la plus efficace pour presser un veston).

4.0 MÉCANISME

(à ce niveau, l'apprenti a atteint une certaine confiance et un certain degré d'habileté; le comportement appris est devenu habituel).

Ex. (accomplir une opération de couture manuelle).

5.0 RÉPONSE MANIFESTE COMPLEXE

(l'individu peut accomplir une tâche motrice complexe avec beaucoup d'aisance et d'efficacité, c'est-à-dire avec le minimum de dépense de temps et d'énergie).

- Résolution de l'incertitude (agir sans hésitation).

Ex. (faire la coupe de vêtement).

- Performance automatique (accomplir une activité motrice hautement cognitive avec beaucoup d'aisance et de contrôle de ses muscles).

Ex. (habileté à jouer du violon).

TABLEAU IV

LISTE DE VERBES CATÉGORIÉS SELON LE SYSTÈME DE BLOOM

CATÉGORIES	TERMES DE COMPORTEMENT ILLUSTRANT DES EFFETS D'APPRENTISSAGE
1. CONNAISSANCE	Définir, décrire, identifier, étiqueter, établir une liste, pairer des éléments, nommer, résumer, reproduire, choisir, dire,...
2. COMPRÉHENSION	Tranposer, défendre, distinguer, expliquer, étendre à, donner des exemples, inférer, paraphraser, prédire,...
3. APPLICATION	Changer, démontrer, découvrir, manipuler, appliquer, modifier, préparer, produire, relier, utiliser,...
4. ANALYSE	Découper, mettre en diagramme, différencier, discriminer, inférer, faire le plan de, signaler un aspect, séparer, subdiviser,...
5. SYNTHÈSE	Faire des catégories, combiner, compiler, composer, créer, inventer, planifier, organiser, résumer, développer, intégrer, reconstruire, assembler,...
6. ÉVALUATION	Evaluer, estimer, conclure, contraster, apprécier, critiquer, décider, justifier, rejeter,...

BIBLIOGRAPHIE SUR LES OBJECTIFS

VOLUMES

BLOOM, Benjamin S. Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1: Domaine cognitif. Montréal, Education Nouvelle, 1969. 232p.

BIBAWA, Nicolas, Jean- Marie PLOURDE et Yvon ST-AMOUR. Comment formuler les éléments de connaissance sous forme d'objectifs. Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de la Planification, Nov. 1974. 106p. (Education et emploi, 4-13).

BURNS, Richard W. Douze leçons sur les objectifs pédagogiques Montréal, A.I.E.S., Oct. 1973. 145p.

DAIGNEAULT, Armand. Apprentissage par objectifs et élaboration du plan d'études. 2e version, Montréal, A.I.E.S., 1973. 235p.

Guide docimologique. Montréal, A.I.E.S. Sept. 1973. 154p.

Les objectifs de l'école secondaire. document élaboré par le Comité des objectifs de la D.G.E.E.S., Montréal, A.I.E.S., Sept. 1973. 199p.

GARIÉPY, Wilfrid. Guide pour identifier, spécifier et expliciter les objectifs pédagogiques. Montréal, C.A.D.R.E., Mai 1973, 58p.

Pour la supervision de l'enseignement, l'évaluation de l'apprentissage, guide pour évaluer l'enseignemet par objectifs. Montréal, A.I.E.S., Oct. 1973. 63p.

GIRARD, Richard. Nature des objectifs pédagogiques et bibliographie commentée. Québec, Service de Pédagogie Universitaire, Université Laval, 1972. 24p.

KAPFER, M.B.. Behavioral Objectives in Curriculum Development; Selected Readings and Bibliography. New Jersey Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, 1971.

KRATHWOHL, D.R. Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2: Domaine affectif. Montréal, Education Nouvelle, 1970.

LAVALLÉE, Marcel. Apprendre, didactique par objectifs opératoires. Montréal, Educo-Inter, 1975. 198p.

VOLUMES

MC KENZIE, Norman. Art d'apprendre et art d'enseigner. Paris, UNESCO, 1971.

MAGER, Robert F. Comment définir les objectifs pédagogiques. Montréal, Gauthier-Villars, 1974. 60p.

NADEAU, Marc-André. Mesure et évaluation des objectifs pédagogiques, manuel d'auto-enseignement sur les objectifs pédagogiques et leur mesure. Québec, Editions Saint-Yves, 1975. 97p. (sevice à l'éducation, 3).

PLANTE, Jacques, Jacques PARENT et Jacques OUELLET. Pourquoi spécifier nos objectifs pédagogiques? Québec, Service de Pédagogie Universitaire, Université Laval, Fév. 1974. 36p.

POPHAM, W.L. et E.L. BAKER. Establishing Instructional Goals. Boston, Englewood Cliff, Prentice Hall, 1971.

SIMPSON, Elizabeth. Educational Objectives in the Psychomotor Domain, dans Calvin J. Cotvell & Edward F. Hawck, Educational Media in Vocational and Technical Education: A Report of a National Seminar. The Center for Research and Leadership Development in Vocational and Technical Education, The Ohio State University, 1967, pp. 38-47.

ARTICLES DE REVUES

Bulletin du Groupe de Recherche en Evaluation des Curriculum (G.R.E.C.), Une Terminologie des objectifs de curriculum, No. 6, Mars 1974.

l'Ecole coopérative. Québec, Ministère de l'Education, No. 22, Juin 1973.

EISNER, E.W.. "Instructional and Expressive Educational Objectives, Their Formulation and Use in Curriculum." dans Aera, Monography Series on Curriculum Evaluation. Vol. 3, Instructional Objectives, Rand Mc Nally, 1969.

KETELE, J.-M. "Le problème des objectifs dans le cadre de la préparation d'une leçon dans "Les sciences de l'éducation" dans l'ère nouvelle Revue Internationale. Organe de l'A.G.E.L.A.F., Paris, No. 1, 1975.

Outil No.4

COMMENT BÂTIR DES TESTS

Ce texte s'inspire des documents suivants: Identification des instruments de mesure (DE-11) et Construction d'instruments de mesure (DE-12) rédigés par MM. Marc-André Nadeau et Toussaint Fortin dans le cadre du PERMAFRA de la Télé-Université.

TABLE DES MATIÈRES

1. LES TESTS: définition et utilisation..... 1

1.1 Classification des tests..... 1

1.1.1 Introduction..... 1
1.1.2 Tests standardisés vs tests non standardisés..... 1
1.1.3 Tests objectifs vs tests subjectifs..... 2
1.1.4 Tests critériés vs tests normatifs..... 3
1.1.5 Conclusion..... 3

1.2 Qualité d'un test..... 4

1.2.1 Introduction..... 4
1.2.2 Facilité de confection et d'utilisation d'un test.... 4
1.2.2.1 Facilité de confection..... 4
1.2.2.2 Facilité d'administration..... 4
1.2.2.3 Facilité de correction..... 5
1.2.2.4 Facilité d'interprétation..... 5
1.2.3 Efficacité d'un test..... 5
1.2.4 Portée ou étendue d'un test..... 6
1.2.5 Qualité de présentation d'un test..... 6
1.2.6 Validité d'un test..... 6
1.2.7 Fidélité d'un test..... 7
1.2.8 Conclusion..... 8

2. CONSTRUCTION DES TESTS..... 9

2.1 Planification d'un test de rendement scolaire..... 9

2.1.1 Introduction..... 9
2.1.2 But du test..... 9
2.1.2.1 Evaluation formative..... 9
2.1.2.2 Evaluation sommative..... 10
2.1.2.3 Evaluation diagnostique..... 10
2.1.3 Genre de questions..... 10
2.1.4 Quand administrer le test..... 11
2.1.5 Nombre d'items..... 11
2.1.6 Table de spécification..... 12
2.1.7 Type de passation et format employé..... 13
2.1.8 Conditions de passage ou de succès..... 13
2.1.9 Directives..... 14
2.1.10 Conditions physiques d'administration..... 14
2.1.11 Modalités de correction..... 14

2.2 Tests objectifs 15

2.2.1 Définition 15
2.2.2 Caractéristiques 15
2.2.3 Types d'items 15
2.2.3.1 à choix de réponse(s) 16
2.2.3.2 appariement 16
2.2.3.3 vrai-faux 16
2.2.3.4 réarrangement 17

2.3. Tests subjectifs 18

2.3.1 Définition 18
2.3.2 Caractéristiques 18
2.3.3 Différentes sortes de tests subjectifs 19
2.3.3.1 Test oral 19
2.3.3.2 Test à réponses ouvertes élaborées 19
2.3.3.3 Test à réponses courtes 20
2.3.3.4 Test de type complétion de phrases 20

2.4 Autres instruments de mesure 21

2.4.1 Test d'inventaire d'aptitudes 21
2.4.2 Echelle d'attitude 21
2.4.3 Questionnaire 21
2.4.4 Entrevue 21
2.4.5 Observation 22
2.4.6 Echelle d'appréciation 22
2.4.7 Dossier anecdotique 22
2.4.8 Liste de vérification 22

2.5 Conseils généraux pour rédiger de bons tests. 23

2.5.1 Pour tous les tests 23
2.5.2 Pour les tests objectifs 25
2.5.3 Pour les tests subjectifs 25

2.6 Bibliographie 27

1. LES TESTS: DÉFINITION ET UTILISATION

1.1 CLASSIFICATION DES TESTS

1.1.1 Introduction

Dans le domaine de la mesure du rendement scolaire, les tests sont élaborés par les professeurs, ou par les services régionaux de mesure et évaluation ou encore par le Ministère de l'Education du Québec.

Le plus souvent, ces tests ne subissent pas les étapes rigoureuses de la standardisation; la plupart sont verbaux (par opposition aux tests qui demandent des réponses d'ordre psycho-moteur), et empruntent la forme écrite. Ils peuvent être subjectifs ou objectifs; normatifs ou critériés.

Nous allons tenter dans les quelques pages qui suivent de définir et de décrire ces différents concepts.

1.1.2 Tests standardisés vs tests non standardisés

Le critère selon lequel on divise les tests en standardisés et non standardisés en est un de rigueur des règles de confection et d'expérimentation.

Un test standardisé est habituellement un test produit commercialement. Il est élaboré par des spécialistes selon des règles précises: chaque question qui le compose est le fruit d'une analyse statistique. Ce genre de test est accompagné d'un manuel décrivant les conditions d'administration et de correction, et des normes permettant l'interprétation des résultats sont habituellement fournies.

Le test standardisé ne s'adresse pas à une classe en particulier mais plutôt à un niveau académique. Il peut être utilisé pour faire des comparaisons entre des groupes d'enfants de classes différentes mais de même niveau ou encore pour comparer des groupes de différents établissements d'enseignement. Il peut aussi être utilisé pour étudier l'évolution d'un élève sur une période d'année, ou pour prédire les succès académiques futurs.

Les tests standardisés sont d'une grande qualité mais présentent des limites. On ne peut les utiliser comme tests de rendement que si une analyse minutieuse des tests révèle une correspondance exacte entre les objectifs mesurés par les tests et ceux du cours. C'est là, cependant, une situation plutôt rare.

Un test non standardisé est un test tel que vous en construisez. Il est spécifique à une classe, à un cours donné. Ce genre de test est utile pour déterminer l'atteinte des objectifs d'une unité d'enseignement, d'un cours, ..., pour classer les élèves.

Test standardisé	Test non standardisé
- Elaboré par des spécialistes selon des règles rigoureuses.	- Elaboré par le praticien de l'enseignement.
- Habituellement commercial	- Test "maison".
- S'adresse à un niveau académique: compare des groupes différents; étudie l'évolution d'un étudiant sur une période d'année.	- S'adresse à une classe particulière, à un cours donné: vérifie le degré d'atteinte des objectifs.

1.1.3 Tests objectifs vs tests subjectifs

Le critère selon lequel on divise les tests en objectifs et en subjectifs en est un de correction. Les tests objectifs sont des tests à correction objective alors que les tests subjectifs sont des tests à correction subjective.

Dans un test à correction subjective, la réponse est élaborée par l'étudiant ce qui entraîne que ce type de test ne permet qu'un petit nombre de questions à la fois.

Un test à correction subjective a l'avantage d'être assez facile et rapide à préparer mais présente le désavantage d'être long à administrer et à corriger.

Un autre désavantage est que le correcteur doit interpréter et évaluer à partir de jugements de valeur personnels les réponses fournies par les étudiants.

Le test à correction subjective est parfois le seul moyen disponible pour obtenir des données sur certaines habiletés de l'étudiant telles la calligraphie, l'habileté à composer des phrases complètes,...

Dans un test à correction objective, l'étudiant n'a pas à élaborer sa réponse, il doit choisir celle qui lui semble la bonne parmi celles qui lui sont présentées. Cette rapidité de réponse permet de présenter un grand nombre de questions dans un même test.

Un test à correction objective a comme désavantage d'être long et difficile à préparer mais possède l'avantage d'être facile et rapide à administrer et à corriger.

Test objectif	Test subjectif
- Correction objective	- Correction subjective
- L'étudiant choisit la bonne réponse parmi celles qui lui sont présentées	- Réponse élaborée par l'étudiant
- Avantages:	- Avantages:
- peut contenir un grand nombre de questions	-facile et rapide à préparer
- facile et rapide à corriger	-l'étudiant peut exprimer et nuancer ses réponses.
- Inconvénients:	- Inconvénients:
- long et difficile à préparer	-nombre restreint de questions
- l'étudiant ne peut personnaliser ses réponses.	-correction longue
	-interprétation du correcteur.

1.1.4 Tests critériés vs tests normatifs

Le critère selon lequel on divise les tests en critériés et en normatifs est relatif à l'évaluation des résultats. Un test normatif est utilisé dans le but de comparer et de classer la performance d'un étudiant par rapport à celle d'autres étudiants. Il permet de comparer entre eux des groupes d'étudiants appartenant à des établissements différents. L'information que les tests normatifs fournissent peut servir à sélectionner des étudiants ou encore à prédire leur rendement ultérieur.

Un test critérié est utilisé en vue de mesurer la performance d'un étudiant par rapport aux objectifs spécifiques du cours suivi. On vérifie si l'étudiant maîtrise les objectifs du cours ou non. On ne compare pas les performances d'un étudiant avec celles des autres.

Les tests critériés fournissent de l'information sur la compétence de l'individu par rapport aux objectifs du cours, sur l'efficacité d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage. Ces tests sont les mieux adaptés à la situation scolaire.

Test critérié	Test normatif
- Type d'instrument de mesure utilisé en vue d'une évaluation critériée: mesure la performance d'un étudiant par rapport aux objectifs spécifiques	- Type d'instrument de mesure utilisé en vue d'une évaluation normative: compare le rendement d'un étudiant à celui d'autres étudiants.
- Test de maîtrise	- Test de discrimination

1.1.5 Conclusion

Nous venons de voir que les tests peuvent être classés en différentes grandes catégories selon que l'on fait appel à un critère particulier. Ces catégories ne sont pas cloisonnées; ainsi, par exemple, un test peut être à la fois standardisé, de type objectif et à caractère normatif alors qu'un autre test peut être non standardisé, de type objectif et à caractère critérié...

1.2 QUALITÉ D'UN TEST

1.2.1 Introduction

Un professeur voulant mesurer l'atteinte des objectifs de son cours peut utiliser une variété d'instruments de mesure. Ceux-ci peuvent varier dans leurs caractéristiques, dans leurs avantages ou inconvénients, dans leurs limites, certains instruments peuvent s'avérer appropriés, d'autres inappropriés. Leur sélection ou leur confection est reliée aux types d'évaluation envisagés, au genre d'information à recueillir, et à la qualité et à la diversité des instruments disponibles ou possibles.

Quel que soit l'instrument de mesure envisagé, celui-ci doit posséder certaines qualités. Ces qualités sont:

- facilité de confection et d'utilisation,
- efficacité,
- portée ou étendue,
- qualité de présentation,
- validité,
- fidélité.

Il est important de comprendre chacune de ces qualités et de pouvoir les reconnaître dans un test ou les appliquer dans l'élaboration d'un instrument de mesure.

1.2.2 Facilité de confection et d'utilisation d'un test

1.2.2.1 Facilité de confection

Vous êtes amenés, de par vos fonctions, à confectionner des tests de rendement scolaire mais ceci n'est qu'un de vos multiples rôles. Aussi, êtes-vous intéressés par des tests faciles à construire bien que strictement parlant, aucun test n'est facile à construire.

Un bon moyen pour rendre plus aisée cette tâche de confection de tests est de partir d'objectifs pédagogiques spécifiques. Comme ces objectifs définissent des comportements attendus de la part de l'élève, le test consistera alors simplement à donner à l'élève la consigne d'émettre les dits comportements.

1.2.2.2 Facilité d'administration

Un test devant être utilisé dans les classes régulières doit être suffisamment simple pour que tout enseignant puisse l'administrer sans avoir à suivre un entraînement spécial ou sans avoir recours

à un spécialiste.

Un test sera facile à administrer si:
- il est présenté dans un format simple,
- il fait appel à un matériel simple et facilement disponible,
- il comporte des consignes claires et précises à la fois pour le surveillant et l'étudiant.
- il peut être administré par l'enseignant sans trop d'efforts ou de préparation immédiate.

Moins le test nécessitera d'explications supplémentaires de votre part, plus facile sera l'administration.

1.2.2.3 Facilité de correction

La correction d'un test doit être la plus simple possible. La fidélité de la correction sera d'autant plus assurée que le test sera facile et simple à corriger. Un test sera facile de correction si les trois facteurs suivants sont respectés: objectivité de la correction, exactitude de la clé de correction, prévision de toutes les situations de réponses possibles dans les directives de correction.

1.2.2.4 Facilité d'interprétation

Dans le cas où il s'agit de sélectionner un test produit commercialement, il est important pour l'utilisateur de vérifier les possibilités d'interprétation des résultats. Pour que celle-ci soit simple et facile, elle ne doit nécessiter aucun recours à un spécialiste, ce qui dépend de la valeur du manuel d'interprétation accompagnant le test.

1.2.3 Efficacité d'un test

Un test est efficace s'il permet de résoudre un plus grand nombre d'items (questions) par unité de temps. Ainsi, un test objectif de 100 questions est plus efficace qu'un test subjectif contenant 5 questions si tous deux mesurent le même contenu.

Dans une situation où on doit évaluer le rendement scolaire d'un grand nombre d'étudiants, le test objectif est plus efficace compte tenu de l'objectivité et de la facilité de la correction, et du contenu plus vaste qu'il peut couvrir en un temps relativement court. Par contre, un test subjectif sera plus efficace si on a un nombre restreint d'étudiants ou si on ne peut réutiliser le test parce qu'il coûte moins cher et qu'il est plus facile à rédiger.

Habituellement, le test à correction objective est plus efficace que le test à correction subjective parce que les étudiants n'ont pas à rédiger leurs réponses: pour un même laps de temps, les étudiants couvrent un contenu plus étendu.

Cependant, à cause de la difficulté associée à la confection de questions portant sur un processus mental complexe, les questions objectives faisant appel à des processus mentaux comme l'analyse, la synthèse et l'évaluation sont généralement moins efficaces que les questions objectives portant sur des éléments plus simples comme la connaissance ou la compréhension.

1.2.4 Portée ou étendue d'un test:

Un test doit couvrir tous les objectifs dont on veut déterminer l'atteinte, et il doit contenir un nombre suffisant de questions pour vérifier adéquatement l'atteinte de chacun des objectifs.

L'établissement d'une table de spécification (telle que décrite au numéro 2.1.6, à la deuxième partie de ce document) est la façon la plus sûre d'assurer une adéquation entre la portée réelle d'un test et sa portée souhaitée.

1.2.5 Qualité de présentation d'un test

Nous entendons ici les qualités physiques du test, sa présentation. Si la reproduction est trop floue, les lettres trop petites,..., le répondant peut être induit en erreur. Les efforts qu'il fera pour déchiffrer les questions influenceront son rendement et le fatigueront inutilement. Avec une présentation physique la plus claire possible, nous "optimisons" la performance de l'étudiant.

1.2.6 Validité d'un test:

La validité d'un test réfère directement à la question suivante: "Le test mesure-t-il exactement les objectifs pédagogiques et réalise-t-il ainsi le but pour lequel il a été conçu?"

La validité d'un instrument de mesure n'est pas quelque chose d'absolu: un instrument peut être valide pour une situation particulière de mesure et non valide pour une autre situation.

Il est simple de concevoir qu'un test puisse être très approprié pour apprécier l'expression écrite des étudiants et tout à fait non valide pour mesurer les objectifs du programme 412 de mathématiques.

En ce qui concerne le rendement scolaire, un instrument est valide s'il mesure les objectifs et s'il constitue un échantillonnage re-

présentatif des comportements possibles correspondant aux objectifs. De plus, si l'utilisation d'un test n'améliore pas la qualité des décisions, si les données qu'il fournit ne sont pas pertinentes à la décision, alors le test est soit inutile, soit non valide.

Il existe quatre types de validité:

- validité de contenu,
- validité de prédiction,
- validité concourante,
- validité de construit.

Nous nous attarderons plus particulièrement à définir la validité de contenu d'un test puisque celle-ci doit exister pour tous les tests.

Validité de contenu

La validité de contenu est fondamentale pour tous les tests et doit faire l'objet d'une attention particulière de la part de ceux qui confectionnent un test donné.

Par validité de contenu, nous entendons la relation qui doit exister entre le contenu d'un cours et celui sur lequel porte le test. Par exemple, si le cours porte sur les différentes qualités d'un test, le test devra être composé de questions portant sur les qualités d'un test. Cependant, à moins que le contenu soit restreint, il est généralement impossible de poser des questions sur toutes les notions vues dans un cours car le test serait trop long à administrer... Aussi, les questions doivent-elles porter sur un échantillon représentatif des notions étudiées en classe. Par exemple, à l'issue d'un cours visant à enrichir le vocabulaire, on pourrait concevoir un test portant sur quelques-uns des mots-clefs étudiés en classe.

Une excellente façon d'assurer une validité de contenu à un test est de se servir d'une table de spécification. (cf. no. 2.1.6, deuxième partie de ce document).

1.2.7 Fidélité d'un test

Une autre qualité d'un bon test est la fidélité. On dira qu'un test de rendement scolaire est fidèle s'il donne toujours les mêmes résultats lorsqu'appliqué aux mêmes étudiants ou à des étudiants jugés équivalents dans des conditions identiques. L'importance de cette qualité est évidente: si les mêmes étudiants n'obtiennent pas toujours les mêmes résultats à un même test, comment être sûr que le résultat obtenu est le reflet exact de leur rendement scolaire? Vous pouvez voir ici l'importance pour un test de permettre une correction aussi objective et précise que possible. Nous avons un exemple de ce type de problème lorsque nous corrigeons des compositions françaises. A

moins d'avoir une clef de correction très précise, nous risquons de mettre une fois la note 12/20 à une copie lors d'une première correction et 15/20 lors d'une seconde correction. On peut alors se demander laquelle des deux notes s'approche le plus du niveau de rendement scolaire réel de l'étudiant.

Un certain nombre de facteurs favorisent la fidélité d'un test:

1. la clarté des items et des directives,
2. les conditions matérielles et psychologiques d'administration du test,
3. le bon échantillonnage des contenus et comportements (objectifs),
4. l'étendue ou la diversité des attributs mesurés,
5. la précision et l'objectivité de la correction.

1.2.8 Conclusion

Les deux dernières qualités énumérées, validité et fidélité, sont essentielles à un bon test et doivent faire l'objet d'un souci constant de la part de celui qui élabore un test. Un test peut être fidèle (donner toujours le même résultat) mais sans être valide. L'inverse n'est cependant pas vrai: un test valide est nécessairement fidèle.

2. CONSTRUCTION DES TESTS

2.1 PLANIFICATION D'UN TEST DE RENDEMENT SCOLAIRE

2.1.1 Introduction

Quiconque veut développer des instruments de mesure qui possèdent certaines qualités métriques se doit d'accorder une attention toute particulière à la dimension planification du test. Cette planification doit se faire en plusieurs étapes que nous allons identifier ci-dessous en expliquant chacune brièvement.

2.1.2 But du test

De prime abord, il nous semble possible d'affirmer que tout test de rendement scolaire doit mesurer les objectifs spécifiques d'un cours ou d'un programme afin de déterminer si les étudiants ont atteint ces objectifs. Il semble logique de dire que l'on doit confectionner un test en fonction des objectifs spécifiques.

Bien que ce soit fondamentalement vrai, le planificateur se doit de répondre à la question préliminaire suivante: "A quoi ce test servira-t-il? Quel but poursuit-on en l'administrant?" En somme, il s'agit de déterminer quel type d'évaluation la mesure devra alimenter. On peut identifier trois types d'évaluation auxquels un test peut donner lieu et, dépendant du type d'évaluation retenu, le test aura telles caractéristiques plutôt que telles autres. Ces trois types d'évaluation sont:

- évaluation formative
- évaluation sommative
- évaluation diagnostique

2.1.2.1 Evaluation formative

Cette évaluation est effectuée dans le but de relever les lacunes d'apprentissage chez l'étudiant, lesquelles pourront être comblées par un enseignement correctif. Cette évaluation s'intègre donc dans un processus d'apprentissage.

Les tests se situant dans le cadre d'une évaluation formative sont bâtis à partir des objectifs spécifiques intermédiaires d'un cours et sont administrés après de courtes unités d'enseignement. Un exemple de ce type d'évaluation sont les exercices qu'un enseignant fait subir à ses étudiants à la fin d'une unité d'enseignement.

Ces tests ne visent qu'une habileté à la fois, ils sont unidimensionnels; ils comprennent seulement un petit nombre de questions et aucun résultat scolaire ne leur est accolé pour fin de comptabilisation.

2.1.2.2 Evaluation sommative

C'est un des types d'évaluation les plus courants en situation scolaire. Elle sert à classer les étudiants, à accorder des crédits pour les cours suivis, à établir la certification des étudiants. Son but n'est pas axé sur un enseignement correctif mais sur une prise de décision de type: l'étudiant peut passer au niveau supérieur.

Les tests se situant dans le cadre de l'évaluation sommative visent plusieurs habiletés (objectifs spécifiques terminaux) à la fois; ils sont multidimensionnels. Ils comportent un assez grand nombre de questions et un résultat scolaire leur est accolé.

2.1.2.3 Evaluation diagnostique

Son but peut être double: d'une part, elle peut être utilisée pour déterminer si les étudiants ont les pré-requis nécessaires pour entrer dans un programme (commencer un cours) et d'autre part pour déceler les difficultés rencontrées par les étudiants et expliquer les causes de ces difficultés.

Cette évaluation peut être faite à tous moments; en début de trimestre, d'année, d'unité d'enseignement... dans le premier cas, ou en cours de trimestre, d'année, d'unité d'enseignement dans le second cas.

Les tests pouvant servir dans le cadre d'une évaluation diagnostique peuvent être de tous ordres; les tests standardisés d'intelligence, les fiches d'observation, les listes d'inventaire, etc...

On peut voir que, en fonction du but dans lequel nous construisons notre test, celui-ci devra avoir un certain nombre de caractéristiques. Au niveau du contenu et des habilités impliquées, le test sera unidimensionnel dans le cadre d'une évaluation formative et multidimensionnel dans le cadre d'une évaluation sommative.

2.1.3 Genre de questions

Le type d'item à utiliser dans un test de rendement scolaire est déterminé par la nature des objectifs que l'on veut mesurer.

Si on prend la peine de formuler des objectifs spécifiques, i.e. des objectifs qui énoncent les comportements attendus des étudiants, il faut que le test devant servir à déterminer l'atteinte de ces objectifs soit congruent avec ceux-ci.

Le critère de congruence le plus important est qu'il doit exister une relation étroite entre le verbe d'action présent dans l'objec-

tif et le verbe consigne présent dans la question d'examen. Par exemple, si notre objectif est d'amener l'étudiant à être capable d'identifier les mots se terminant en "als" au pluriel, le test devra présenter une liste de mots et demander à l'étudiant d'indiquer ceux se terminant en "als" au pluriel.

On remarquera que l'objectif pédagogique indique le type de test (objectif ou subjectif) à administrer. Si les verbe "nommer" est contenu dans l'objectif, le test sera de type "question ouverte" avec un verbe comme "dis" ou "écris". Si l'objectif contient le verbe "identifier", on présentera à l'étudiant une liste dans laquelle il indiquera les éléments demandés, i.e. une question de type "choix multiple".

2.1.4 Quand administrer le test

La réponse à la question du "quand administrer un test" est fonction de la nature des décisions à prendre. Ainsi, dans la perspective de réajustement des activités d'apprentissage (évaluation formative), il est nécessaire de multiplier les séances de contrôle tout en limitant la portée et la durée de chacune d'elles.

Dans le cadre de l'évaluation sommative cela dépend du moment où une décision doit être prise; ce peut-être à la fin de l'année, d'un trimestre, de chaque mois.

Les points suivants sont à retenir:

- la décision à prendre guide la fréquence d'administration des tests.
- les profits tirés de l'administration d'un test doivent compenser les efforts que les gens y investissent.
- le moment d'administration d'un test doit être connu du professeur et des étudiants.
- les moments extrêmes comme le dernier jour de la semaine... ou les moments particuliers (visite, rencontre) doivent être évités.

2.1.5 Nombre d'items

Bien souvent, le nombre d'items à inclure dans un test est fonction du temps alloué à l'administration de ce test. Il est difficile et arbitraire de fixer des règles rigides. En fait, l'expérience d'un professeur lui apprend à déterminer le nombre d'items que les étudiants réussissent à compléter dans un temps donné.

Cependant, dans la détermination du nombre d'items à inclure dans un test, la règle de représentativité est la plus importante: le test

doit être un échantillon représentatif des comportements visés par les objectifs.

Il est évident que ce problème concerne surtout l'évaluation sommative. Dans le cadre de l'évaluation formative, le test, ne mesurant habituellement qu'un seul objectif, peut ne comprendre qu'un nombre restreint d'items et le temps de passation sera relativement court.

2.1.6 Table de spécification

La table de spécification est un tableau à double entrée sur lequel sont disposés verticalement les divers aspects du contenu du cours, et horizontalement les divers comportements attendus (objectifs).

1ère étape: on distribue, sur la verticale, les divers aspects du contenu sur lesquels va porter notre enseignement. On accorde à chacun de ces aspects particuliers un pourcentage exprimant l'importance qu'on lui accorde; l'ensemble du contenu devant évidemment totaliser 100%.

2ième étape: on écrit sur la ligne du haut les divers comportements (objectifs) que l'étudiant doit émettre.

3ième étape: on inscrit dans chaque carré-intersection entre un aspect de contenu et un comportement, un pourcentage. Ceci doit être fait en tenant compte du pourcentage accordé en tout pour cet aspect du contenu et du nombre de comportements à émettre pour cet aspect du contenu.

EXEMPLE: LES GENRES LITTÉRAIRES

Objectifs / Contenu	Identifier	Définir	Analyser	Total
20% Conte	5%	15%		20%
30% Fable		15%	15%	30%
30% Roman	5%	5%	20%	30%
20% Poème		10%	10%	20%
	10%	45%	45%	100%

Cette table nous indique donc l'importance à accorder à l'émission d'un comportement pour un aspect du contenu. Elle nous sert de base à la fois pour estimer le temps à accorder à l'étude de cet aspect du contenu, et pour estimer le pourcentage de points à accorder dans le test pour l'émission d'un comportement sur une partie du contenu. En ayant ces deux fonctions simultanément, elle assure une certaine validité à notre test; en effet, en établissant une table de spécification, nous pouvons nous assurer que nous mesurons bien un échantillon représentatif du contenu véhiculé en cours.

2.1.7 Type de passation et format employé

On peut identifier quelques grands types de passation d'examen:

- L'examen à volume ouvert: dans ce type d'examen, l'étudiant a le droit de consulter ses notes et documents pour répondre aux questions. Cela présente l'avantage de diminuer la tension de l'étudiant mais les questions doivent porter, si l'on réfère à la taxonomie des objectifs pédagogiques, sur des processus plus complexes comme la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse, l'évaluation. Des questions portant sur la connaissance auraient peu de sens.

- L'examen maison: il présente les mêmes caractéristiques que le précédent. Il se différencie toutefois par le fait que l'étudiant n'est pas limité par le temps. Seulement, dans ce type d'examen, nous ne pouvons jamais être sûrs que l'étudiant est l'auteur des réponses données.

- On peut utiliser les techniques audio-visuelles pour présenter les questions du test (diapositives...). Pour ce faire, il faut savoir parfaitement utiliser ces techniques.

- Le test écrit où l'étudiant, en situation de classe, répond sans l'aide de références ou de notes. Ce type de passation, qui est encore le plus couramment employé dans les écoles pour supporter l'évaluation, fera plus particulièrement l'objet de ce document.

2.1.8 Conditions de passage ou de succès

Le problème de la détermination d'une note de passage ne se pose pas pour tous les tests de rendement scolaire; même, il se pose rarement: à la fin d'un trimestre, par exemple, ou d'une année académique. Dans le cadre de l'évaluation formative où les tests sont utilisés pour déceler des difficultés d'apprentissage, l'élève n'échoue pas, mais profite des données pour réorienter ses efforts, compenser ses faiblesses. Pour les tests servant à une évaluation de type formative, il n'est pas nécessaire de fixer des conditions de passage.

L'établissement d'un critère de passage se pose, on le devine, pour les tests servant à une évaluation sommative. Quelquefois, le problème est résolu de par les directives provenant d'instances administratives tel le ministère de l'éducation.

Malheureusement, il n'existe pas de règles "a priori" qui nous permettent de déterminer une note de passage qui, par voie de conséquence, nous amènerait à prendre une décision qui soit la plus juste possible.

Dans l'établissement de cette note de passage, l'enseignant doit se fier à son expérience et aux caractéristiques de ses étudiants tout en tenant compte, d'une part, des conséquences d'une mauvaise décision, et d'autre part, de l'importance de la réussite à ce niveau pour des apprentissages ultérieurs.

2.1.9 Directives

Un test est fait pour mesurer le rendement scolaire des étudiants et non leur aptitude à deviner les intentions du professeur.

Les directives devraient inclure des renseignements comme le nombre de réponses à donner pour chaque item, dans quel espace inscrire les réponses, combien de temps est accordé pour effectuer le test...

Il est conseillé de donner un maximum d'indications sur la façon de répondre au test, car il est très perturbant pour la classe de devoir demander des explications à la personne qui surveille.

Il est souvent utile de donner des explications orales et des exemples surtout si les élèves sont jeunes.

2.1.10 Conditions physiques d'administration

Il faut préparer le matériel à l'avance, vérifier l'état des lieux (lumière,...). Il faut prévoir comment distribuer les questionnaires... Ceci est dans un but de gagner du temps lors de l'administration du test et de ne pas troubler l'atmosphère de travail qui doit régner durant l'administration d'un test.

2.1.11 Modalités de correction

Il est conseillé de préparer le corrigé à l'avance. L'élaboration de celui-ci permet une dernière vérification des questions du test.

2.2 TESTS OBJECTIFS

2.2.1 Définition

Un test objectif ou à correction objective est un test dans lequel on fournit à l'étudiant une question ainsi qu'une série de réponses possibles parmi lesquelles il doit choisir celle qui lui semble adéquate.

2.2.2 Caractéristiques

- Le test fournit à l'étudiant une série d'énoncés et pour chaque énoncé une série de réponses possibles parmi lesquelles il doit choisir la bonne réponse. L'étudiant n'a pas à élaborer sa propre réponse;

- La réponse n'ayant pas à être construite par l'étudiant, celui-ci peut répondre à un plus grand nombre de questions dans un laps de temps relativement court;

- Face à un test objectif, l'étudiant passe la majorité de son temps à lire les questions et à penser. Il a peu à écrire;

- Un test objectif demande beaucoup de soin de la part de son rédacteur. Il doit présenter de grandes qualités de clarté et de précision parce que l'étudiant ne peut justifier sa réponse;

- Un test objectif est soumis aux jugements de valeur du rédacteur dans sa phase d'élaboration;

- La question est concise et précise, la réponse est courte;

- Il est très aisé et rapide à corriger;

- La correction est objective, donc la fidélité est assurée;

- Dans certains cas, l'étudiant peut deviner les bonnes réponses.

2.2.3 Types d'items

Parmi les tests à correction objective, nous retrouvons plusieurs types d'items:

- les items à choix de réponses (à choix multiple)
- les items d'appariement
- les items de type vrai-faux
- les items de type réarrangement

2.2.3.1 Les items à choix de réponse(s):

Type d'items présentant des énoncés et plusieurs réponses possibles pour chacun d'eux. L'étudiant doit identifier la réponse ou les bonnes réponses parmi les choix proposés.

Il existe des variantes de l'item à choix de réponse(s):

- item dans lequel on demande à l'étudiant de trouver la seule bonne réponse.
- item où on demande de trouver la meilleure réponse.
- item où on demande de trouver la seule réponse qui soit fausse.
- item demandant de trouver toutes les bonnes réponses.
- item où on demande de trouver la réponse qui donne l'ordre exact d'une série d'énoncés.

2.2.3.2 Les items d'appariement:

Deux listes d'items sont fournies à l'étudiant et celui-ci doit associer chaque élément de l'ensemble de gauche à un élément de la liste de droite.

Il existe plusieurs variantes de l'item d'appariement:

- items demandant une association simple.
- items demandant une association multiple (Dans ce cas, on a, non pas un, mais deux ou plusieurs "ensembles-réponses" et on demande à l'étudiant d'associer un élément de chaque "ensemble-réponse" à chaque élément de l'ensemble-stimulus).

Exemple:

Associer l'oeuvre et son genre littéraire à l'auteur.

1.	Michel Tremblay	A- Menaud, maître draveur	a) roman
2.	F.A. Savard	B- Le tombeau des rois	b) poésie
3.	Félix Leclerc	C- Adagio	c) conte
4.	Anne Hébert	D- Bonheur d'occasion	d) théâtre
5.	Gabrielle Roy	E- Les belles-soeurs	e) nouvelle

2.2.3.3. L'item vrai-faux

Il comprend un énoncé ou une proposition et on demande à l'étudiant d'en indiquer l'exactitude ou la fausseté.

Plusieurs formes de l'item vrai-faux peuvent exister:

- la forme de base qui consiste à déterminer l'exactitude ou la fausseté d'un énoncé.

- la forme correction qui consiste dans un premier temps à déterminer l'exactitude ou la fausseté d'un énoncé et dans un deuxième temps, si l'énoncé est faux on demande de le corriger de façon à ce qu'il devienne exact.

- la forme à réponses modérées consiste à déterminer l'exactitude ou la fausseté d'un énoncé mais en y incorporant le degré de certitude de l'étudiant quant à la réponse donnée.

2.2.3.4. L'item de type réarrangement

On présente à l'étudiant une série d'énoncés ou propositions dans un ordre laissé au hasard et on demande à l'étudiant de les placer dans l'ordre conforme à un schème spécifique.

Exemple: Classer les mots suivants dans l'ordre alphabétique.
(suggérer une liste de mots)

2.3 TESTS SUBJECTIFS

2.3.1 Définition

Un test subjectif ou à correction subjective est un test dans lequel l'étudiant doit élaborer lui-même sa réponse. Le correcteur d'un test subjectif doit porter continuellement des jugements de valeur sur la qualité de la réponse fournie.

C'est le type de test le plus couramment rencontré en situation scolaire car il est très aisé à préparer et à administrer; toutefois sa correction présente quelques difficultés.

2.3.2 Caractéristiques

- Le test fournit à l'étudiant un énoncé à partir duquel il doit élaborer sa réponse.

- L'étudiant devant construire sa propre réponse, il est aisé de comprendre que celui-ci ne peut répondre qu'à un nombre limité de questions: ceci peut poser un problème de validité de contenu car il est généralement plus difficile d'assurer que les questions traitent de tous les aspects du contenu étudié en cours.

- Durant un test à correction subjective, l'étudiant passe la majorité de son temps à penser et à écrire. Une fois les énoncés de ces test lus, l'étudiant consacre toute son énergie à chercher la réponse et à l'écrire.

- Un test subjectif est relativement aisé à construire et à administrer.

- Il est cependant difficile à corriger. Le répondant peut tromper le correcteur en "bluffant"; l'étudiant peut répondre en dehors de la question et soutirer ainsi quelques points indûment.

Le correcteur peut être influencé par les caractéristiques personnelles et les notes antérieures de l'étudiant. S'il sait que l'étudiant est habituellement un élément brillant, le correcteur peut être enclin à lui accorder une note supérieure à celle méritée par la copie, et inversement.

Un test subjectif est habituellement assez long à corriger; le profseur doit lire la réponse élaborée par l'étudiant et voir dans quelle mesure elle correspond à la réponse attendue.

- Un test subjectif est soumis aux jugements de valeur du correcteur. Si la réponse diverge de la réponse attendue, le correcteur doit décider si les divergences portent sur des points importants ou mineurs...

- La question est plus ou moins concise: ses dimensions varient d'une simple phrase à un texte dans son entier.

- La longueur de la réponse varie d'un seul mot à un texte complet, comme une composition française par exemple.

- Dans certains cas, l'étudiant sans connaître la réponse peut obtenir des points en disant tout ce qu'il sait des problèmes connexes et en élaborant particulièrement son style.

- La correction, nécessitant de poser de nombreux jugements de valeur, est subjective. Il y a peu de chances que plusieurs correcteurs mettent la même note à une même copie. L'étudiant ne donne pas, dans la majorité des cas, la réponse correcte mais la meilleure approximation de celle-ci.

2.3.3 Différentes sortes de tests subjectifs

Parmi les tests à correction subjective, on peut identifier quatre grande sortes:

- les tests oraux
- les tests à réponses ouvertes élaborées
- les tests à réponses courtes
- les tests de type complétion de phrases

2.3.3.1 Test oral

Un test oral est un test mettant en présence professeur et étudiant (s). Le professeur pose une ou des questions auxquelles doit répondre verbalement l'étudiant au meilleur de sa connaissance. Les réponses peuvent varier en longueur dépendant de la nature des questions.

Ce type de test est de plus en plus utilisé en français, langue maternelle, parce qu'il offre un cadre qui peut favoriser l'évaluation de la langue en tant que moyen de communication. Toutefois, il ne permet pas de tester de nombreux étudiants à la fois et exige un bon entraînement de la part de celui qui note les résultats puisque la correction se fait, d'ordinaire, en même temps que l'administration.

2.3.3.2 Test à réponses ouvertes élaborées

C'est un test de "Type d'essai" ou test traditionnel. Dans un test de ce type, on présente un énoncé à l'étudiant; celui-ci doit lire le problème présenté et le cadre de référence fourni, structurer sa réponse, et la rédiger. Il est évident que les réponses présentées par les étudiants sont toutes différentes sur les plans du style, de la pertinence...

2.3.3.3 Test à réponses courtes

Ce test pose des questions très précises et l'étudiant doit répondre de façon très brève (un mot ou une expression). La correction de ce type de test tend vers l'objectivité.

2.3.3.4 Test de type complétion de phrases

Ce type de test se présente sous la forme d'un énoncé dans lequel on a omis un ou plusieurs termes importants.

La tâche de l'étudiant est de compléter cet énoncé au moyen des termes pertinents. La correction de ce type de test, comme celle d'un test à réponses courtes, tend vers l'objectivité.

2.4 AUTRES INSTRUMENTS DE MESURE

On peut identifier huit autres instruments de mesure qui seront brièvement présentés dans la suite de ce document;

- le test d'inventaire d'aptitudes
- l'échelle d'attitude
- le questionnaire
- l'entrevue
- l'observation
- l'échelle d'appréciation
- le dossier anecdotique
- la liste de vérification

2.4.1 Le test d'inventaire d'aptitudes

Ce type de test se propose de mesurer la capacité potentielle d'un individu dans une activité spécifique. Ce test ne mesure pas ce qui est su mais ce que le sujet est capable d'apprendre. Il peut porter tant sur les aspects physiques (ouie...) que sur les aspects psychologiques ou intellectuels.

Une des grandes caractéristiques de ce type de test est son aspect prédictif. Un test d'aptitude linguistique ferait partie de cette catégorie.

2.4.2 L'échelle d'attitude

Ce test présente des idées ou situations controversées à l'individu qui doit dire ce qu'il en pense. A partir de ces réponses, on infère les croyances ou opinions du sujet.

Ce type de test pourrait être utile pour mesurer des objectifs du domaine affectif.

2.4.3 Le questionnaire

Le questionnaire est un instrument au moyen duquel on demande au sujet de nous dire quel est son propre comportement dans telle ou telle situation.

On présente au sujet des questions précises par écrit et ce dernier doit répondre de façon concise.

2.4.4 L'entrevue

Dans une entrevue, l'examinateur et l'examiné sont en présence l'un de l'autre. Les questions et réponses sont émises oralement. Le test d'inventaire d'aptitudes et l'échelle d'attitude peuvent être administrés soit au moyen d'un questionnaire (par écrit) soit au moyen de l'entrevue (oralement).

2.4.5 L'observation

Lors d'une observation, on ne demande pas au sujet de nous dire ce qu'il pense, ressent ou fait; on le regarde agir, et on enregistre les comportements qu'il émet. Une grille des comportements à observer peut avoir été élaborée avant l'observation, ou on peut enregistrer tous les types de comportements émis par le sujet.

2.4.6 L'échelle d'appréciation

On présente une série de comportements ou attributs relatifs à un ou plusieurs aspects de l'activité humaine et on demande au sujet lui-même ou à quelqu'un qui est en contact avec le sujet de situer ce dernier sur le continuum présenté.

2.4.7 Le dossier anecdotique

Dans un dossier anecdotique, une personne en contact avec le sujet note et décrit de façon brève et précise certains comportements ou actions du sujet.

2.4.8 La liste de vérification

Une liste de vérification comprend une série de comportements que le sujet ou un observateur doit cocher s'il y a présence ou absence de chacun d'eux.

2.5 CONSEILS GÉNÉRAUX POUR RÉDIGER DE BONS TESTS

2.5.1 Pour tous les tests

Ne mesurer que des objectifs spécifiques de comportement ou tout au moins des attributs clairement définis en termes mesurables: cela aidera à définir la situation d'examen.

Critères de congruence:

Il doit exister, entre une situation d'examen et un énoncé d'objectif, une relation étroite appelée congruence. Pour qu'une situation d'examen soit congruente avec un énoncé d'objectif, elle doit tenir compte des critères suivants:

- Relation étroite entre le verbe d'action (traduisant un comportement) présent dans l'objectif et le verbe consigne employé dans la situation d'examen.

  Ainsi, par exemple, un objectif dont le verbe serait "identifier" amènerait dans une situation d'examen un verbe consigne comme "souligner", "cocher", "pointer", "encercler", etc., et ferait appel à un test de type objectif. Un objectif dont le verbe serait "nommer" pourrait se traduire par un verbe consigne comme "énoncer", "énumérer", etc., dans un test de type subjectif.

- Relation étroite entre le contenu de l'objectif et celui de la situation d'examen.
  Exemple: "Identifier les genres littéraires".
  La situation d'examen doit respecter le contenu de cet objectif en posant à l'étudiant une ou des questions portant sur les genres littéraires seulement.

- Relation étroite entre les conditions présentes dans l'objectif et celles présentes dans la situation d'examen.
  Exemple: "A l'aide du dictionnaire, orthographier correctement une liste de mots donnés".
  Cet objectif précise que l'utilisation du dictionnaire est permise à l'étudiant pour écrire correctement les mots qui lui seront soumis. La situation d'examen devra donc voir à ce que l'étudiant puisse disposer d'un dictionnaire.

- Relation étroite entre plusieurs situations d'examen mesurant un même objectif. Les items (ou les questions) mesurant un même objectif doivent référer à la même tâche ou aux mêmes tâches véhiculée(s) par l'objectif.

-Toujours aviser les étudiants à l'avance en leur spécifiant le moment du test et le contenu à mesurer.

- Bien se rappeler la nature de la décision à prendre avec les données recueillies lors du test.

- Pendant le cours, donner la chance à l'étudiant de s'exercer à la forme de test qu'on lui demandera.

- Ne pas composer de test à moins de bien connaître le contenu du programme, le niveau d'apprentissage des étudiants, les processus de pensée, les techniques de confection des tests et de disposer d'une expression écrite ou verbale adéquate.

- Employer une sorte de test dont on connaît les exigences et les difficultés.

- Attacher une importance capitale à l'aspect échantillonnage des divers aspects à mesurer (se conformer aux objectifs et à la table de spécification).

- N'utiliser des termes techniques que lorsque c'est nécessaire.

- Rédiger les questions bien avant le moment prévu pour l'examen; ainsi, il sera possible de les vérifier et de les corriger si nécessaire.

- Rédiger un brouillon de test qui soit facile à corriger ou modifier (items sur cartes).

- Rechercher la concision, la simplicité et la précision grammaticale et sémantique.

- Se rappeler qu'un test n'est que très rarement un exercice de compréhension de texte ou de lecture rapide.

- Y mettre le temps et les efforts nécessaires.

- Vérifier si chaque item correspond à un objectif du cours.

- Faire lire les épreuves par des confrères avant d'établir le questionnaire final: leur accord indique une bonne chance de validité.

- Eliminer d'un test toute information inutile à la solution des problèmes: elle ne pourrait qu'accroître l'ambiguité.

- Fournir des directives claires et complètes de telle sorte que l'élève n'ait pas à deviner les intentions du professeur; inclure la pondération des items du test.

2.5.2 Pour les tests objectifs

- Ne mesurer dans chaque item qu'une seule idée avec sa structure de référence.

- Employer des termes, autant que possible, différents de ceux du manuel d'étude, mais que tous les élèves peuvent définir et comprendre.

- Eviter de donner dans un item la réponse à un autre item du même test ou de faire dépendre la réponse à un item de la bonne réponse à un autre item.

- Diversifier la position relative de la bonne réponse, tout en évitant d'adapter un cycle fixe: ex. A,C,B, D, E, - A, C, B, D, E, - A, C, ... ou V, V, F, F, V, V, F, F, ...

2.5.3 Pour les test subjectifs

- Vérifier si l'étudiant a les habiletés nécessaires pour écrire sa réponse (expression écrite).

- Poser des questions qui exigent que l'étudiant démontre sa maîtrise des connaissances essentielles plutôt que des détails.

- Faire appel à des situations nouvelles, à des problèmes inédits.

- Eviter les questions d'opinions et de sentiments personnels ou relatives à des points trop controversés (à moins de les rattacher à des références précises).

- Définir la tâche demandée à l'étudiant de façon aussi précise et spécifique que possible sans toutefois nuire à la mesure recherchée (on lui dit exactement quoi faire, sans toutefois le faire pour lui).

- Donner la préférence à des questions spécifiques exigeant des réponses plus brèves.

- A moins de circonstances spéciales, éviter de donner le choix à l'élève entre plusieurs questions. (Sans quoi, la comparaison entre les élèves sera très difficile).

- Poser des questions suffisamment précises pour que les experts puissent convenir qu'une réponse donnée est meilleure qu'une autre. Les réponses à des questions trop vagues sont pratiquement impossibles à corriger.

- S'assurer que la question empêche toute fausse interprétation et tout verbiage inutile.

- Donner du temps pour résoudre le problème et pour l'écrire (il est fréquent de sous-estimer le temps nécessaire).

- Vérifier la question posée en rédigeant la réponse idéale et en la comparant à la réponse donnée par d'autres spécialistes.

2.6 BIBLIOGRAPHIE

EBEL, Robert L. Essentials of Educational Measurement. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1972.

LANDSHEERE (DE), G. Evaluation continue et examens, précis de docimologie. Paris, Fernand Nathan, 1972.

NADEAU, M-A. Mesure et évaluation des objectifs pédagogiques. Québec, éditions Saint-Yves Inc., 1975.

SCHOER, Lowell A. L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe. Traduit par Rachel Cohen, Paris, P.U.F., 1975.

Outil no. 5

COMMENT BÂTIR UN PROJET ÉDUCATIF PERSONNALISÉ

Ce document est l'oeuvre du GREI
(Groupe de Recherche en Enseignement Individualisé) en collaboration
avec l'équipe de PERMAFRA
notamment: Francine Bourque
Mireille Provencher
Renée Veilleux

TABLE DES MATIÈRES

1. FONDEMENTS..... 1

1.1 Définition du projet éducatif personnalisé..... 1
1.2 Types de projets..... 2
1.3 Définitions..... 2
1.3.1 Les intérêts..... 2
1.3.2 Les préoccupations..... 3
1.3.3 Les besoins..... 3
1.4 Précisions..... 5
1.5 Projet issu d'un intérêt..... 6
1.6 Projet issu d'une préoccupation..... 6
1.7 Projet issu d'un besoin..... 7
1.8 Diverses formes de réalisation..... 7

2. LES DÉMARCHES..... 9

2.1 Le but des démarches..... 9
2.2 Choix d'une démarche adaptée..... 9
2.3 Modèles de démarches..... 10
2.3.1 Démarche I..... 10
2.3.2 Démarche II..... 11
2.3.3 Démarche III..... 14
2.3.4 Démarche IV..... 16
2.3.5. Démarche V..... 16
2.4 Conclusion..... 17

1. FONDEMENTS

1.1 DÉFINITION DU PROJET ÉDUCATIF PERSONNALISÉ

Il est très important de définir au départ ce que nous entendons par projet éducatif personnalisé.

Nous concevons le projet éducatif personnalisé comme un ensemble d'actions privilégiées par l'apprenti pour cheminer de façon constante et sigrificative dans son propre apprentissage. Il est également un outil devant permettre à l'apprenti d'établir progressivement une adéquation entre l'orientation qu'il donne à son activité éducative et son vécu quotidien.

A l'intérieur d'un projet éducatif, l'apprenti devient l'agent principal de son activité éducative. Il détermine et choisit son champ d'apprentissage. En établissant ses propres démarches d'apprentissage, l'apprenti sera en mesure de faire un réajustement constant entre l'orientation qu'il s'est donnée et la réalité qu'il rencontre. Pour être capable de poursuivre ses projets d'une façon significative et durable, l'apprenti devra chercher une cohérence entre ce qu'il souhaite obtenir dans l'élaboration et la réalisation de ses projets et ce qu'il vit effectivement. Il est évident que l'adéquation ne se fera pas instantanément, mais s'établira progressivement tout au long de la démarche en cours. Ce qui importe, c'est que l'apprenti prenne conscience de l'écart existant entre ce qu'il désire et ce qu'il possède, pour l'atténuer et l'éliminer. Pour ce faire, l'apprenti devra réagir constamment en fonction de ce qu'il fait, soit en modifiant l'orientation de son activité éducative ou soit en modifiant sa façon d'être.

Le projet éducatif est un moyen que l'on met à la disposition de l'apprenti pour qu'il prenne en charge sa propre activité éducative. Le projet éducatif permet à l'apprenti:

- de travailler sur ses besoins, ses préoccupations, et selon ses intérêts;
- de personnaliser des éléments du programme et les aborder selon son propre style;
- de rendre son apprentissage plus significatif;
- d'élaborer une partie ou tout son plan d'étude;
- de choisir ses propres axes de développement.

Le projet éducatif sera d'autant plus valable que l'implication de l'apprenti sera intense.

Il est cependant capital de présenter à l'apprenti des démarches précises pouvant l'aider à choisir, élaborer et étoffer un projet qui soit substantiel.

Nous verrons donc de quels types pourraient être ces projets et, par la suite, nous suggérerons à l'apprenti des démarches susceptibles de le soutenir dans la réalisation de ses projets.

1.2 TYPES DE PROJETS

Nous distinguons trois grands types de projets:

. projet issu d'un intérêt

. projet issu d'une préoccupation

. projet issu d'un besoin

Avant de définir spécifiquement ces trois types de projets, nous tenons à préciser ce que sont un intérêt, une préoccupation et un besoin. Il est évident que ces trois réalités sont connexes, mais elles sont aussi bien distinctes. Bien que les nuances soient complexes, nous essaierons de les établir le plus clairement possible.

Au départ, nous percevons ces réalités dans un ordre hiérarchique: pour nous, les intérêts se situent à un premier niveau, les préoccupations à un niveau intermédiaire, alors que les besoins sont d'un niveau supérieur. Ces réalités baignent dans un environnement donné.

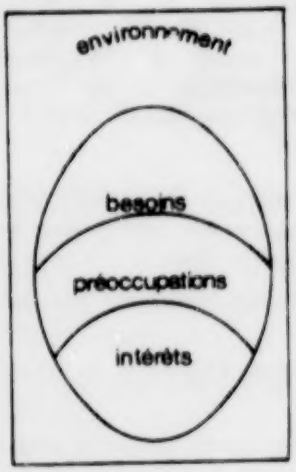


Fig. 1 - Liens possibles entre intérêts, préoccupations, besoins.

1.3 DÉFINITIONS

1.3.1 Les intérêts

Les intérêts revêtent à nos yeux un caractère spontané, changeant et temporaire. Ils varient d'un individu à l'autre, et peuvent chan-

ger rapidement, s'estomper ou disparaître complètement, selon ce qui nous entoure. Les intérêts se rattachent souvent aux goûts du jour, à l'attrait du nouveau, aux valeurs véhiculées par une société ou un groupe, à la mode d'un temps donné, etc...

Les intérêts ne demandent pas à être tous réalisés. On peut avoir un intérêt pour quelque chose et ne jamais le cultiver; notre personnalité n'en sera pas nécessairement affectée de façon profonde.

1.3.2 Les préoccupations

Les caractères que l'on confère aux préoccupations sont sensiblement les mêmes que ceux que l'on a attribués aux intérêts. Les préoccupations sont temporaires, changeantes. Comme les intérêts, elles ne doivent pas être nécessairement résolues. Elles peuvent se résorber ou s'éliminer complètement. Elles requièrent toutefois une réaction de la part de l'individu. Les préoccupations produisent un effet chez l'individu. Elles causent un déséquilibre plus ou moins profond dépendant de leur nature et des réactions de l'individu.

L'individu doit réagir face à ses préoccupations, soit qu'il les élimine en trouvant une solution, soit qu'il décide de laisser agir le temps ou soit qu'il les juge trop peu importantes et les oublie complètement. Les préoccupations sont surtout reliées à la vie de l'individu (vie personnelle, culturelle, sociale, professionnelle, etc...).

1.3.3 Les besoins

Les besoins sont existentiels, innés et universels. Maslow identifie cinq types de besoins:[1]

1) Les besoins physiologiques comme la soif, la faim, la sexualité, etc... qui sont le reflet de notre héritage biologique et qui se manifestent à intervalles plus ou moins réguliers.

2) Les besoins de sécurité qui correspondent à un désir de se protéger contre les risques, d'assurer dans l'avenir la satisfaction des besoins physiologiques et peut-être, plus généralement, d'essayer de conserver le niveau de satisfaction des besoins déjà atteint. C'est en quelque sorte le désir de conserver les avantages acquis.

3) Les besoins sociaux. L'homme est un animal social et l'un de ses besoins fondamentaux consiste à vouloir appartenir à des groupes, à avoir des relations avec d'autres et à rechercher l'amitié.

---

[1] Définitions et schéma tirés de CHANLAT, Alain. La motivation au travail, un problème très complexe. 1973, Hautes Etudes Commerciales.

4) Le besoin d'estime de soi. Comme nous l'avons vu ailleurs, tout individu a une certaine image de lui-même qu'il cherche continuellement à retrouver dans ses expériences, que ce soit au travail ou en dehors du travail.

> Maslow distingue ici entre l'image que nous nous faisons de nous-mêmes et le besoin d'être reconnu et apprécié par ceux qui nous entourent.

5) Les besoins de réalisation. Chaque individu est unique biologiquement et psychologiquement. Il a des qualités qui lui appartiennent en propre. Maslow met l'accent sur le besoin que chaque individu a d'actualiser ses possibilités et de devenir ce qu'aucun être autre que lui ne peut devenir.

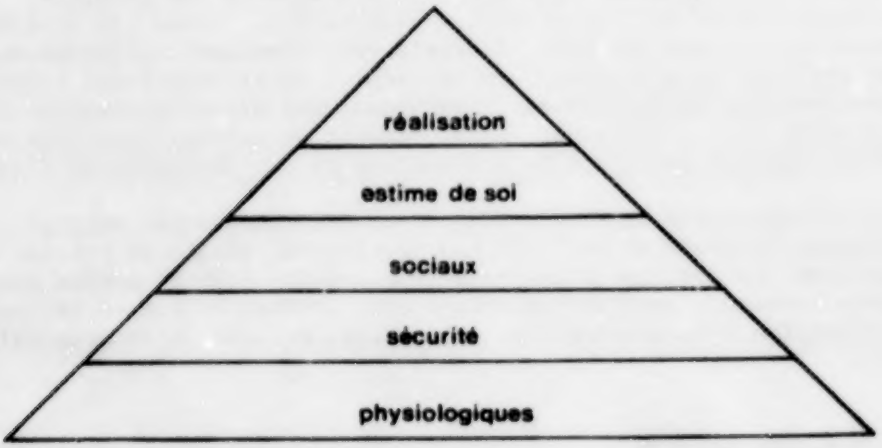


Fig. 2 - Schéma de classification selon un ordre hiérarchique des besoins représentés graphiquement sous la forme d'une pyramide.

La satisfaction de ces besoins fondamentaux est existentielle. C'est la croissance personnelle de chacun qui est en jeu. C'est une recherche constante d'identification et de différenciation de l'être.

Ces besoins ne sont pas des besoins-déficiences ou des carences à satisfaire, ils sont des besoins de croissance qui peuvent causer des déséquilibres internes profonds s'ils ne sont pas satisfaits. Ne pas répondre à ces besoins constitue un suicide moral, c'est "empêcher d'être".

> Les besoins sont des forces positives et constructives et perçues comme telles par la personne: forces par lesquelles s'exprime le dynamisme de croissance qui meut et motive la personne. Ce sont

> des désirs, des aspirations, des visées de l'organisme vers des buts perçus comme désirables, tels sont par exemple le désir de réussir, le désir de réussir, le désir de savoir, le désir de créer, le désir d'aimer et d'être aimé, etc...[2]

1.4 PRÉCISIONS

Les intérêts, les préoccupations et les besoins peuvent parfois être intimement intereliés. Par exemple, une personne, face à la créativité, peut:

- avoir de l'intérêt pour diverses créations
- être préoccupée de vouloir comprendre ces créations
- avoir le besoin de créer

D'autre part, ils peuvent être de nature complètement différente:

- Les intérêts sont très souvent gratuits et ne se rattachent à aucune préoccupation ou à aucun besoin spécifique.
- Les préoccupations peuvent naître indépendamment des intérêts et des besoins qui animent. On peut avoir des préoccupations d'ordre professionnel qui ne nous touchent pas sur le plan personnel.
- Les besoins sont existentiels et parfois inconscients mais ils existent comme des entités innées.

Il ne faut cependant pas oublier que les intérêts, les préoccupations et les besoins se satisfont ou dégénèrent, compte tenu de notre environnement.

Il est indéniable que l'environnement social, éducatif et culturel influe sur nos intérêts, nos préoccupations et nos besoins. Cette influence est acquise et non innée. Une personne se développe progressivement et lentement, en interaction avec son environnement.

Après cette mise au point et cette clarification au niveau des termes, nous pouvons parler des trois types de projets.

- Projet issu d'un intérêt
- Projet issu d'une préoccupation
- Projet issu d'un besoin

---

2 Opération Départ tome 2, Montréal 26

1.5 PROJET ISSU D'UN INTÉRÊT

Ce type de projet sera élaboré dans le but d'approfondir un sujet qui suscite de l'intérêt pour l'apprenti, soit qu'il émousse sa curiosité, soit qu'il retienne son attention, soit qu'il se manifeste autrement, peu importe; ce sujet doit être significatif pour l'apprenti.

Exemples:

. L'apprenti a un intérêt pour la littérature enfantine; il pourrait explorer ce champ littéraire.

. L'apprenti a un intérêt pour le travail d'équipe; il pourrait tenter une expérimentation.

. L'apprenti a un intérêt pour les activités ouvertes d'apprentissage; il voudrait en vivre une avec ses élèves; il pourrait en faire une application concrète.

. L'apprenti a un intérêt pour tel matériel didactique, mais il le voudrait plus ouvert; il pourrait essayer de le transformer afin qu'il lui soit plus approprié.

. Etc...

1.6 PROJET ISSU D'UNE PRÉOCCUPATION

Ce type de projet devra aider l'apprenti à éclaicir un point qui le préoccupe davantage. Que cette préoccupation soit pour lui un problème à résoudre, une solution à trouver, un inventaire à faire, peu importe; ce point doit être pour lui d'ordre prioritaire.

Exemples:

. L'apprenti se demande:

- Comment pourrais-je m'engager graduellement dans une pédagogie ouverte?
- Comment pourrais-je améliorer mes interventions pour qu'elles soient plus ouvertes ou moins directes?

. L'apprenti, a créé dans sa classe, plusieurs ateliers mais certains sont surchargés alors que d'autres sont déserts.

- Comment pourrais-je remédier à cette situation?
- Quelles en sont les causes?

. L'apprenti a certains élèves qui lisent très mal et même certains qui ne savent pas lire.

- Comment pourrais-je leur venir en aide?
- Quelles sont les causes de leurs difficultés?

1.7 PROJET ISSU D'UN BESOIN

Ce type de projet aura pour but principal de combler chez l'apprenti certains besoins ressentis. Ce projet devra aider l'apprenti à atteindre un objectif visé.

Exemples:

- L'apprenti ressent le besoin de s'impliquer davantage dans son travail; il pourrait chercher un axe de développement lui permettant de réaliser cette implication.
- L'apprenti ressent le besoin de communiquer davantage avec ses pairs; il pourrait chercher divers moyens lui permettant d'établir cette communication.
- L'apprenti ressent le besoin de savoir quels sont les principes fondamentaux qui soutiennent la pédagogie qu'il vit; il pourrait faire une étude approfondie dans ce sens.
- Etc...

1.8 DIVERSES FORMES DE RÉALISATION

Le projet éducatif peut, dans sa réalisation, prendre diverses teintes, c'est-à-dire qu'il peut se traduire sous des formes diverses. L'élaboration et la formulation du projet peuvent se faire en vue de pratiquer:

1)	Une exploration:	(une méthode d'essais-erreurs appliquée au niveau des concepts)
2)	Une observation:	(une vision approfondie de certains points spécifiques)
3)	Une expérimentation:	(une expérience planifiée)
4)	Une information:	(se faisant par confrontation de deux ou plusieurs réalités connexes)
5)	Une application:	(une mise en pratique de quelque chose de préalablement établi)
6)	Une transformation:	(qui doit conduire vers d'autres définitions, d'autres applications, d'autres principes que ceux qui sont reconnus)
7)	Une résolution de problème:	(une recherche de solution)
8)	Une recherche:	(un accent mis sur une demande fixe)
9)	Une création:	(un apport nouveau et original, une nouvelle conception des choses)
10)	Une découverte de soi:	(un apport nouveau et original pour la compréhension de soi)

11) Une découverte de l'environnement: (un apport nouveau et original pour la compréhension de notre milieu ambiant)

12) Un entraînement spécifique: (une habileté à utiliser un outil précis)

13) Des échanges-discussion: (une habileté à communiquer au niveau des idées)

La réalisation d'un projet emprunte donc des formes diverses. Ainsi, deux projets peuvent être identiques et aboutir à des réalisations bien distinctes. La multiplicité de ces réalisations contribuera à élargir notre vision des choses. Elle nous présente un éventail d'éléments pouvant conduire à une meilleure compréhension. Il est toujours important d'analyser une réalité sous plusieurs facettes, si on veut en cerner toute la dimension.

2. LES DÉMARCHES

2.1 LE BUT DES DÉMARCHES

L'idée de soumettre à l'apprenti des démarches possibles pour ses projets poursuit une intention bien précise: celle de l'aider à articuler son projet de façon claire. Très souvent, l'apprenti rencontre des difficultés au niveau de l'organisation de ses idées. L'utilisation d'une démarche fournit à l'apprenti un support concret tout au long de son travail. Elle doit lui permettre d'éviter des égarements inutiles et doit être suffisamment souple pour lui permettre un réajustement constant.

Il est indéniable que les démarches suggérées peuvent être ou ne pas être utilisées par l'apprenti. Celui-ci pourra toutefois, à partir des modèles soumis, créer sa propre démarche.

Toute démarche doit cependant être axée sur trois étapes bien précises. Elle doit prévoir:

. une phase préparatoire à l'élaboration du projet;

. une phase-guide pour la réalisation ou le vécu du projet;

. une phase évaluative du projet.

2.2 CHOIX D'UNE DÉMARCHE ADAPTÉE

Il est évident que la démarche doit aussi être appropriée et adaptée au type de projet poursuivi.

Pour un projet issu d'un intérêt, il est probable qu'une démarche permettant davantage l'élaboration d'idées serait souhaitable suivant l'intérêt en cause.

Pour un projet issu d'une préoccupation, il est probable d'une démarche permettant la résolution de problème serait souhaitable, suivant la préoccupation en cause.

Pour un projet issu d'un besoin, il est probable qu'une démarche permettant la recherche et la découverte serait souhaitable, suivant le besoin en cause.

Il est clair que le choix de la démarche revient à l'apprenti que la démarche soit appropriée au type de projet. Cela va de soi, mais celui qui aura à la vivre doit également s'y sentir à l'aise. L'apprenant devra utiliser une démarche qui respecte ses talents et ses habiletés, et qui soit significative pour lui.

2.3 MODÈLES DE DÉMARCHES

2.3.1 Démarche I

Étapes

1. Choix du sujet (il s'agit de choisir un sujet qui soit significatif)
   - . le sujet doit correspondre à un intérêt, une préoccupation ou un besoin de l'apprenti
   - . le sujet doit être abordé sous un ou des axe(s) de développement déterminé(s) par l'apprenti.

2. Vérification du sujet (il s'agit de vérifier s'il existe une documentation pouvant venir en aide à l'apprenti et de vérifier si le choix correspond bien aux souhaits de l'apprenti)
   - . Recherche de documentation (il s'agit de la localiser):
     - orale
     - écrite
     - sonore
     - visuelle
     - etc...
   - . Motivation à choisir un tel sujet:
     - pourquoi ce choix?
     - pour qui ce choix?
     - ce projet va influencer qui ou quoi?
     - etc...

3. Définition du sujet (il s'agit de dire clairement ce que l'on veut faire)
   - . Déterminer l'axe ou les axes de développement du sujet (il s'agit de donner une orientation au projet pour qu'il ait une densité et une vie personnelles)
   - . Déterminer les intentions poursuivies (il s'agit de préciser les attentes que l'on entretient face au projet)

4. Cueillette, analyse et choix de documentation
   - . Faire le relevé des documents existant sur le sujet.
   - . Analyser leur pertinence en fonction des intérêts, des préoccupations ou des besoins poursuivis.
   - . Choisir et classifier la documentation retenue.

5. Formulation de l'hypothèse

   . Reformuler le sujet en une hypothèse qui devra par la suite être confirmée, infirmée ou nuancée.

6. Elaboration d'un plan de travail

   . Classifier les idées principales et secondaires qui feront l'objet d'étude du projet.

   . Le plan pourra être modifié en cours de route.

7. Réalisation du travail

   . Rédiger chacune des parties du plan.

8. Synthèse

   . Agencer chacune des parties du plan l'une dans l'autre.

9. Analyse

   . Vérifier si l'hypothèse formulée est à infirmer, à confirmer ou à nuancer.

10. Evaluation (il s'agit de formuler et de répondre à des questions susceptibles de faire connaître les effets du projet)

   . Est-ce que l'intérêt, la préoccupation ou le besoin initial a été satisfait? Dans quelle mesure?

   . Est-ce que les intentions formulées au départ ont été maintenues? Pourquoi?

   . Est-ce que la réalisation du projet entraîne des modifications au niveau de la vie personnelle, professionnelle?

   . Est-ce que des croyances ont été modifiées par ce travail?

   . Etc...

2.3.2 Démarche II

Étapes

1. Définition de ce que l'on veut faire

   . Clarifier l'innovation à introduire.

2. Analyse de la situation personnelle

   . Clarifier ce que l'on vit présentement par rapport au projet.

3. Analyse des implications

   . Implications entraînées par cette innovation (ce qu'il faut changer).

4. Analyse des écarts

   . Analyse des différences entre la situation actuelle (ce que l'on vit) et l'innovation à introduire (ce qu'il faut changer).

5. Préparation de l'action

   . Liste des modifications à faire

   . Ordre prioritaire

   . Moyens pour effectuer ces modifications

   . Détermination des rôles

   . Ordre logique et chronologique des actions

6. Actions

   . Mise en application des actions prévues

7. Evaluation

   . Analyse des effets des actions

   . L'innovation s'implante-t-elle graduellement?

SCHÉMA D'ANALYSE ET D'ACTION POUR UN CHANGEMENT PÉDAGOGIQUE

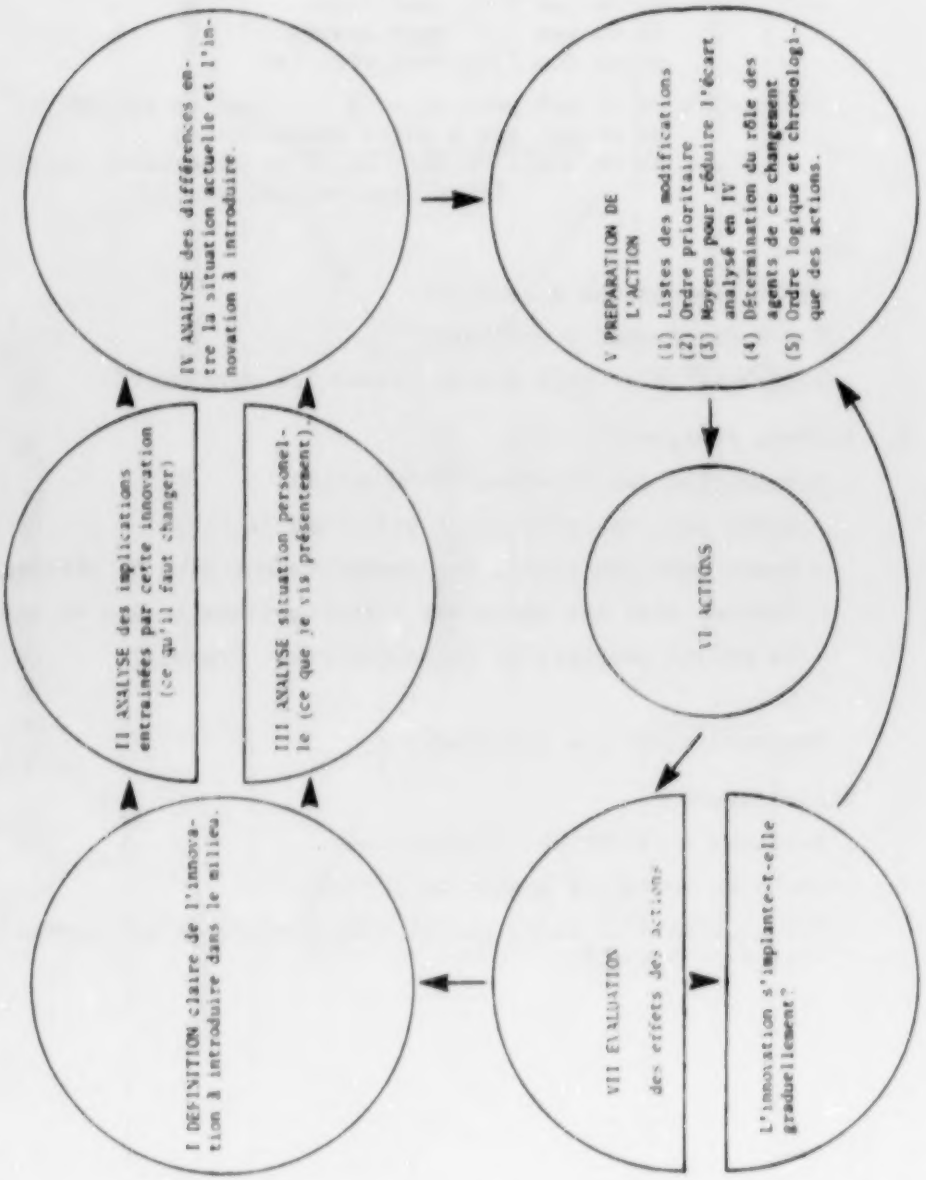


Fig. 3 - Schéma tiré de: PAQUETTE, Claude (1973)
L'enseignement individualisé informel
- Ecole Coopérative no 23, octobre 1973, p. 29

2.3.3 Démarche III

Étapes

1. Elaboration du projet
   - . Définition de ce que l'on veut faire
     de ce que l'on veut savoir
     de ce que l'on veut vérifier
   - . Inventaire de ce qui peut aider à réaliser ce projet;
     de ce qui est à notre disposition;
     de ce que l'on doit acquérir (lectures, interviews, films, rencontres, etc...)

2. Action
   - . Choix des actions à réaliser
   - . Choix des moyens à utiliser
   - . Intervention et rôle prévus durant les actions.

3. Analyse évaluative
   - . Formulation des critères d'évaluation:
     - Quels sont les points qui satisfont le plus?
     - Quels sont les points qui demanderaient plus de développement?
     - Quelles sont les nouvelles interrogations issues du projet?
     - Le projet pourrait-il se poursuivre? Comment?
     - Etc...
   - . Interprétation des résultats.

4. Exploitation
   - . Décision à partir de l'évaluation
   - . Choix de nouvelles pistes de travail
   - . Formulation d'un autre projet pour développer les nouvelles pistes de travail.

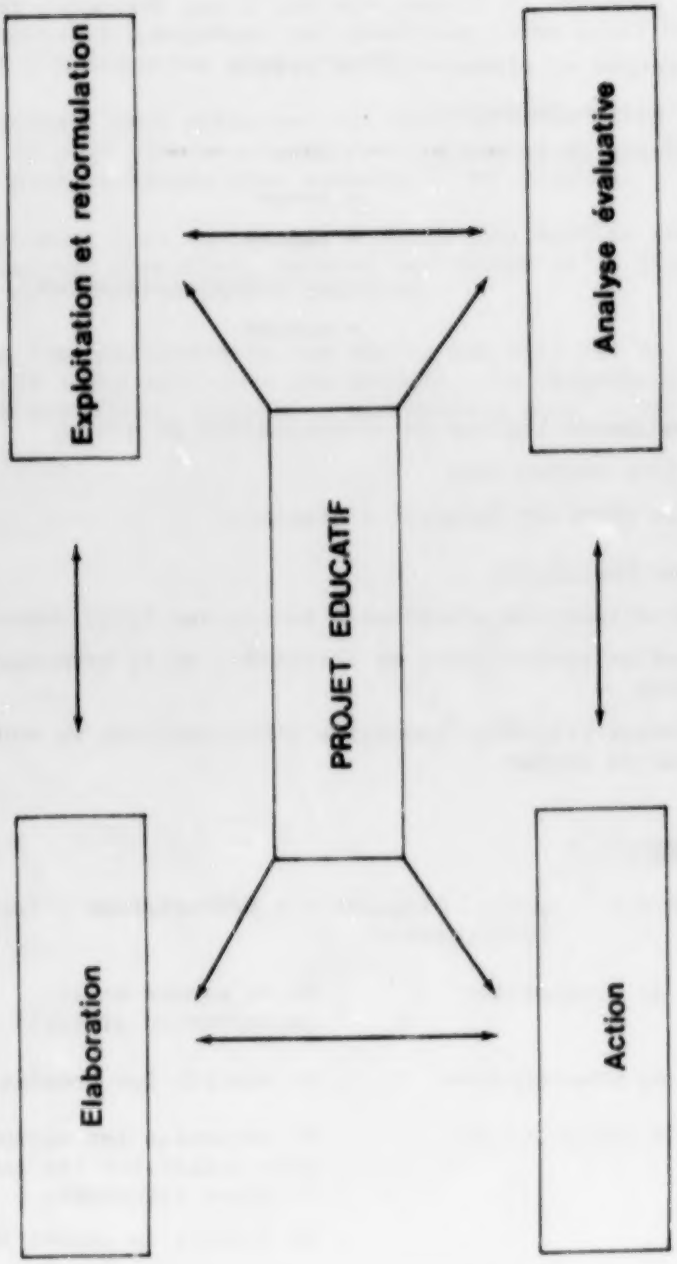


Fig. 4 Schéma de la démarche III[4]

4 Schéma tiré du Rapport final. Comité de planification, Sous-comité Colloque Recherche, C.S. de St-Jérôme, p. 8.

2.4 CONCLUSION

Il est essentiel que l'apprenti adapte sa démarche à ses besoins. Il faut toujours considérer les démarches comme étant des outils de base pour l'élaboration d'un travail.

L'apprenant peut effectuer les modifications qu'il juge nécessaires. Il peut ajouter, retrancher ou remplacer les étapes d'une démarche pour la rendre plus adéquate à ses besoins.

L'apprenant peut également, à partir des modèles suggérés, jumeler plusieurs démarches, relever les étapes qu'il juge essentielles et créer ainsi sa propre démarche.

Il ne faut pas perdre de vue que le but visé est de faciliter et de soutenir l'apprenti dans son travail. La démarche ne doit en aucun cas devenir un fardeau ou une entrave pour la réalisation d'un projet.

2.3.4 Démarche IV

Étapes

1. Préparation et élaboration du projet
   - . Définition du projet
   - . Composantes du projet
     - lieu
     - temps
     - espace
     - personnes-ressources
     - autres
2. Vécu du projet
   - . Déroulement logique et chronologique du projet
   - . Actions entreprises
   - . Faits observés (positif - négatifs)
3. Analyse évaluative
   - . Généralisations possibles à partir des faits observés
   - . Degré de satisfaction de l'intérêt, de la préoccupation ou du besoin
   - . Nouveaux intérêts, nouvelles préoccupations ou nouveau besoins issus du projet

2.3.5 Démarche V

Modèle D.P.I.V.[5] (pour: Diagnostic - Prescription - Implantation - Vérification)

1. Phase du diagnostic:
   - . Où en sommes-nous? (observation et test)
2. Phase de prescription:
   - . On établit les besoins
3. Phase d'implantation:
   - . On détermine les actions à entreprendre pour satisfaire les besoins établis dans la phase précédente
   - . On prépare un calendrier de réalisation
   - . On prépare les outils nécessaires
4. Phase de vérification:
   - . On vérifie ce que l'on a fait. Si l'on n'a pas satisfait les besoins, que s'est-il passé?

---

5 BROUILLET, Yves. Rapport de consultation. GREI, no 90 (avril 1976): 71.

Outil no. 6

Banque de projets d'intervention et de perfectionnement

par Pierre Chénier

Outil No. 6

BANQUE DE PROJETS D'INTERVENTION ET DE PERFECTIONNEMENT

Se perfectionner par l'interaction avec son environnement: tel est fort succinctement le message pédagogique du PPMF-UQAM.

Et cet environnement est constitué de personnes, d'organismes, de ressources de toutes sortes. L'énumération en serait fort longue. Aussi contentons-nous de les regrouper par secteurs:

1. votre classe;
2. votre école;
3. votre commission scolaire;
4. votre syndicat;
5. le Ministère de l'Education;
6. l'Université du Québec à Montréal;
7. les organismes d'éducation;
8. les maisons d'éditions;
9. les média de communication;
10. la vie culturelle;
11. la vie politique;

... vous en voyez d'autres?

Les projets qui suivent n'ont pas la prétention de vous en montrer ou de vous éblouir: pendant les trois ans que vous vivrez au PPMF-UQAM, votre imagination créatrice devra en inventer de plus incisifs, de plus réalistes aussi. Ils n'ont d'autre but que vous pointer quelques cibles...

1. SECTEUR CLASSE

La parole au pluriel

Vous organisez avec vos élèves une fête de la parole où seraient conviés tous les langages: la poésie, la publicité, la propagande, la politique, l'information, la contestation, la raison...

A, B, C, D, E...

Vous vous entendez avec vos élèves sur une nouvelle formule de bulletin et prévoyez ensemble les stratégies d'implantation à employer auprès des parents, de la commission scolaire.

"Silence, on tourne!"

Vous vivez une journée (ou plus, ou moins) de communication non-verbale où seraient exploités le toucher, le goût, la vue, la gestuelle, l'odorat...

"Mon coin"

Vous entreprenez avec vos élèves de visiter et de connaître l'environnement physique de tous et de chacun (le nôtre inclus): restaurant du coin, cinéma, terrain de jeu...

Question de goûts

Vous concevez avec vos élèves un programme de connaissances et d'habiletés à partir des goûts des élèves et des vôtres en musique, lecture, sports, émissions de télévision... pour une période d'une semaine (ou plus, ou moins).

La discipline des disciples

Vous définissez avec vos élèves un concept nouveau de discipline qui soit plus conforme à leurs aspirations et aux vôtres et l'expérimentez en vous réservant des moments d'évaluation et de relance.

"Créez! Allons! Créez!"

Vous demandez à vos élèves d'élaborer une grille de critères qui favoriserait chez eux la créativité: votre attitude, l'environnement physique, le programme... et l'appliquez sur la situation présente.

la "bébelle"

Vous invitez un spécialiste en audio-visuel dans votre classe et lui demandez de vous outiller, vous et vos élèves, quant au maniement des appareils, quant à à l'utilisation maximale des média...

2. SECTEUR ÉCOLE

Parcours sinueux ou rectiligne?

Avec l'accord de vos collègues, vous brossez le tableau de votre école sous l'angle des courants pédagogiques. Lors d'une journée pédagogique, vous présentez le parcours que doit emprunter un élève d'un professeur à l'autre: approches différentes, relations maître-élève différentes, concepts d'évaluation...

Une banque

Vous constituez avec vos collègues une banque d'expériences réalisées en classe et enregistrées sur rubans magnétoscopiques. Cette banque pourra

éventuellement vous servir pour analyser votre vécu pédagogique sous différents angles: la relation maître-élève, l'aménagement spatio-temporel, la place de l'écoute chez le professeur...

Un stage

Vous concevez et organisez un stage de perfectionnement destiné aux parents, mais qui vise à les mettre en relation directe avec les professeurs et les élèves. Tout le monde tente de dégager le rôle de ces trois acteurs dans l'école et confronte les conclusions.

Des $$$. En voulez-vous? En v'là!

Vous faites partie du comité d'école. Lors d'une de vos réunions régulières, vous demandez aux membres d'imaginer que tout le budget de l'école est étalé sur la table en beaux billets verts et qu'ils ont toute latitude pour décider de son utilisation.

Le béton pédagogique

Vous rencontrez l'architecte qui a bâti votre école ou simplement un architecte spécialisé en ce domaine. Vous vous informez des critères pédagogiques qui sous-tendent généralement ses plans et devis. Vous lui proposez les vôtres.

Les murs à terre!

Dans une session de créativité avec vos collègues, vous imaginez que tous les locaux de votre école sont vides de meubles et attendent votre bon vouloir pour se voir définir une vocation précise.

Direct ... directement...

Vous rencontrez votre directeur d'école et tentez avec lui de définir son rôle présent et celui qu'il devrait jouer dans l'école.

Un projet éducatif

En vous référant au chapitre 5 du Livre vert, vous entreprenez, avec vos collègues, les parents, les élèves, de définir un projet éducatif qui réponde aux besoins de tous ces groupes.

3. SECTEUR COMMISSION SCOLAIRE

De l'oxygène!

Avec vos collègues, vous définissez la marge de manoeuvre qu'exige votre profession de pédagogue-éducateur. Vous présentez ce texte à votre directeur

de l'enseignement et lui demandez d'y réagir.

Une école optionnelle

Vous présentez à votre commission scolaire un projet d'école optionnelle comme il en existe déjà dans quelques commissions scolaires (Ville St-Laurent, Brossard, Longueuil).

Les ressources de perfectionnement

Vous prenez connaissance de toutes les ressources mises à votre disposition par la commission scolaire pour vous perfectionner: journées pédagogiques, budget de mise à jour, conseillers pédagogiques... Vous préparez une planification de ces ressources en fonction de vos besoins. Vous faites circuler ce plan parmi vos collègues pour qu'ils y réagissent, le complètent, l'entérinent et vous le présentez ensuite à votre directeur de l'enseignement. Si jamais il vous venait à l'idée d'autres ressources - tel par exemple un centre de documentation - vous pourriez les ajouter à ce plan.

Un programme revu

En vous inspirant des principes d'apprentissage d'une pédagogie ouverte ou de toute autre grille qui vous semble pertinente, vous analysez le plan d'étude local ou régional de votre commission scolaire en ce qui regarde le français et vous proposez des amendements d'ordre pédagogique ou cognitif.

Tu m'aides ou tu m'aides pas?

Vous réunissez toutes les personnes-ressources de votre commission scolaire: conseillers pédagogiques, psychologue, travailleuse sociale... et définissez avec eux le rôle qu'elles devraient jouer pour vous aider: animation, support à l'analyse, ressourcement...

Le livre des billets verts

Vous vous procurez les prévisions budgétaires de votre commission scolaire pour l'année en cours, en étudiez les orientations, choix et priorités et vous présentez à votre directeur général des recommandations pour que les budgets servent davantage à la pédagogie...

Le passage difficile

Vous organisez une rencontre entre professeurs du primaire et professeurs du secondaire autour de la question suivante: "Que veut-on dire quand on se plaint que les enfants du primaire ne sont pas prêts à entrer au secondaire?"

4. SECTEUR SYNDICAT

"Monsieur le président"

Vous écrivez au président de la C.E.Q. pour lui indiquer ce que vous attendez des universités pour le perfectionnement des maîtres.

"Question de privilège!"

Avec vos collègues-apprenants, vous profitez d'une assemblée syndicale pour faire connaître vos vues sur le PPMF.

"Situez-vous, s'il vous plaît!"

Vous réunissez les permanents syndicaux de votre association et leur demandez de réagir à l'approche pédagogique que vous privilégiez dans votre classe et dans votre école.

Membre en règle

En vous inspirant des principes qui sous-tendent la pédagogie ouverte, vous définissez le nouveau type de relation qui devrait exister entre un syndicat et ses membres.

Que dit la convention?

Vous relisez votre convention collective et tentez de l'analyser sous l'angle des courants pédagogiques.

Pistes

Et si le siège social de votre syndicat disposait d'un centre de documentation et de ressources didactiques?

Et si votre délégué syndical défendait non pas les minutes, mais les véritables besoins des enfants et les vôtres?

Et si votre syndicat finançait un journal d'information pédagogique?

Et si vous formiez une association réunissant les professeurs qui croient à la pédagogie ouverte: quels articles de la convention collective faudrait-il modifier?

5. SECTEUR MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Le besoin crée l'organe

Vous vous procurez l'organigramme du Ministère de l'Education, identifiez les services qui vous intéressent et leur écrivez pour connaître les ressources qu'ils peuvent mettre à votre disposition.

Après le programme-cadre

A la réception du nouveau programme de français du Ministère, vous organisez un colloque pour exposer vos vues à son sujet.

Bureau régional, bonjour!

Vous vous rendez au bureau régional du Ministère de l'Education, faites l'inventaire des ressources humaines et techniques qu'il possède et entreprenez de les faire connaître à vos collègues.

6. SECTEUR UNIVERSITÉ

Attendu que...

Vous organisez un colloque sur le thème du perfectionnement des maîtres. Vous dressez un bilan de votre expérience au PPMF et rédigez une série de résolutions concrètes visant à faire modifier le cadre universitaire actuel dans le domaine du perfectionnement des maîtres. Vous faites parvenir les conclusions de ce colloque à l'UQAM.

Baccalauréat ès PPMF

Vous formez un comité de travail qui a pour tâche de définir ce que pourrait être un baccalauréat dans la lignée du PPMF.

"Avec" plutôt que "sur"

Vous invitez un professeur de l'UQAM à travailler avec vous dans votre classe et votre milieu scolaire. Vous avez à définir ensemble, à gérer conjointement et à évaluer un projet de recherche appliquée qui soit conforme à vos besoins et à ceux de vos élèves.

Vous rappelez-vous

Vous élaborez une grille de critères pour un perfectionnement idéal des professeurs et l'appliquez sur les programmes que vous avez connus avant le PPMF. Vous réunissez les directeurs de module et de département, les professeurs qui vous ont donné ces cours et leur faites part de vos conclusions.

Pistes

Et si l'université finançait un journal d'information pédagogique?

Seriez-vous prêt à concevoir un programme de perfectionnement en pédagogie qui serait destiné aux professeurs d'université?

Quelles actions devrait entreprendre l'UQAM pour jouer un véritable rôle social dans votre région?

7. SECTZUR ORGANISMES D'ÉDUCATION

Une table de concertation

Vous convoquez des représentants de tous les niveaux d'enseignement de votre région: primaire, secondaire, collégial, universitaire et proposez des mécanismes de collaboration et de communication.

S.E.A.

Vous présentez un projet de perfectionnement des parents au service d'éducation des adultes de votre région.

A.Q.P.F.

Vous devenez membre de l'A.Q.P.F. (Association québécoise des professeurs de français) et participez aux manifestations régionales et nationales de cet organisme. Vous recevrez la revue "Québec-français" qui espère toujours recevoir de vos textes...

S.P.M.

Vous formez de toutes pièces un service de perfectionnement des maîtres pour intervenir auprès de tous les organismes d'éducation de votre région.

A.P.M., C.Q.E.E., S.D.E., S.P.M...

Vous dressez un inventaire des associations professionnelles qui se sont formées au Québec, les contactez pour connaître les services qu'ils offrent et transmettez cette information à vos collègues.

8. SECTEUR MAISON D'ÉDITION

Avez-vous ce qu'on veut?

En équipe, vous définissez vos besoins en matériel didactique et faites parvenir cette liste à toutes les maisons d'édition du Québec. Analysez les réponses qu'on vous fera.

Après analyse...

Vous formez un comité d'évaluation des manuels scolaires tel qu'il en existe au Ministère de l'Education. A partir d'une grille pédagogique, vous analysez la pertinence des outils qui circulent dans votre commission scolaire. Vous convoquez les représentants de maisons d'édition et les auteurs de ces manuels pour leur faire connaître les résultats de votre travail.

Un cours de marketing

Lors d'une journée pédagogique, vous invitez quelques représentants de maisons d'édition et par l'observation de leurs techniques de vente, vous vous construisez votre propre cours de marketing.

Un projet-témoin

Vous présentez un projet de manuel scolaire ou de jeu éducatif à une maison d'édition, mais dans le seul but de connaître et faire connaître à vos collègues les critères qui militent en faveur d'un outil pédagogique, les étapes que vous avez dû franchir jusqu'à l'acceptation ou le rejet de votre projet...

Enfant Inc.

Vous rassemblez un corpus de textes d'enfants et en proposez la publication à une maison d'édition.

Moi Inc.

Vous ouvrez votre propre maison d'édition.

9. SECTEUR MÉDIA DE COMMUNICATION

"Les belles histoires"

Vous concevez un téléroman sur l'école et en proposez le pilote (une émission-type) à Radio-Canada, Radio-Québec ou au réseau T.V.A.

Des bottins utiles

Vous vous procurez les bottins du S.G.M.E. (Service général des Moyens d'Enseignement), de l'O.F.Q. (Office du Film du Québec) et de l'O.N.F. (Office National du Film) et dressez une liste d'outils qui pourraient vous servir ainsi qu'à vos collègues.

Dossier PERFECTIONNEMENT

Vous préparez un dossier sur le perfectionnement des maîtres tel que vous l'avez vécu avant et au PPMF et le faites parvenir aux quotidiens, hebdomadaires ou mensuels de votre région.

Viens voir!

Vous invitez à votre école un journaliste qui ne partage pas votre opinion sur la pédagogie.

Téléduc

Vous invitez la télévision communautaire à venir dans votre école et à s'y impliquer comme moyen d'éducation.

Ouvrir pour ouvrir

Vous proposez une ligne ouverte portant sur la pédagogie ouverte à votre poste de radio local.

Qui dit vrai?

A la suite d'un événement que vous aurez vécu à l'école et qui a été "couvert" par les média de communication, vous analysez avec vos élèves la qualité des reportages qui ont suivi.

10. SECTEUR VIE CULTURELLE

Toc! Toc! Toc!

Vous entrez en contact avec quelques troupes de théâtre, itinérantes ou pas, ou avec des comédiens et vous leur proposez de venir interpréter à votre école quelques pièces de théâtre qui font partie de votre programme d'étude. Ce pourrait être aussi des spectacles qui captiveraient les élèves.

Le théâtre vérité

Vous formez une troupe de théâtre avec vos élèves et bâtissez avec eux des spectacles qui collent à la réalité sociale de votre milieu.

A l'affiche

Vous intervenez auprès du propriétaire de votre cinéma local pour qu'il axe sa programmation de fin de semaine sur l'intérêt des enfants mais aussi sa programmation normale et courante sur des sujets qui respectent la culture de votre milieu. En cas de refus, vous pourriez opérer votre propre cinéma dans votre école... à moins évidemment que le propriétaire en question ne soit commissaire...

Nos néo-frères et néo-soeurs

Vous vous informez des cultures ethniques différentes qui peuvent faire partie de votre milieu et tentez de les faire connaître et exploiter par vos élèves, leurs parents et vos collègues.

On est comme ça

Vous tracez le portrait culturel de votre région (langage, coutumes, architecture...) et insistez auprès de la commission scolaire et de votre école pour que cette culture fasse partie intégrante des programmes d'étude.

Piste

La culture? C'est la somme des outils dont dispose un humain pour survivre dans son environnement. Pourquoi alors l'avons-nous toujours considérée comme bien inatteignable d'une certaine élite?

11. SECTEUR VIE POLITIQUE

Les attentes mutuelles

Vous rédigez une enquête à double entrée. D'une part, vous demandez à vos édiles municipaux ce qu'ils attendent de l'école. D'autre part, vous demandez aux élèves, professeurs et parents ce qu'ils attendent des édiles municipaux dans le domaine de l'éducation. Vous convoquez ces deux groupes et leur communiquez les résultats.

A plein temps

Vous présentez un projet à la municipalité visant à une utilisation maximale des locaux scolaires par les citoyens.

L'école influente ou influencée?

Vous analysez les influences politiques qui peuvent jouer sur les décisions relatives à l'éducation dans votre région.

Ce que j'en pense

Vous tenez une chronique pédagogique dans votre journal de quartier ou de la région.

De quel bord êtes-vous?

Vous convoquez votre député pour qu'il(elle) se prononce sur le type de pédagogie que vous privilégiez dans votre école.

Société nouvelle

Vous organisez un colloque où serait envisagée une société dont les valeurs correspondraient à la philosophie ouverte de l'éducation.

Et d'autres suggestions de projets...

1°) Un centre de ressources:

Vous mettez sur pied, dans votre commission scolaire, un centre de ressources destiné à votre groupe d'apprenants pour les trois années à venir: vous réunissez livres, documents audio-visuels et écrits, appareils dans un ou plusieurs locaux, définissez la politique de ce centre, sensibilisez votre milieu à son utilisation, etc...

2°) Analyse d'un courant pédagogique:

Dans un premier temps, vous choisissez un type de pédagogie et élaborez un projet qui comporte un ou plusieurs des éléments suivants:

a) lecture sur la pédagogie concernée et informations générales

b) visite d'une ou deux écoles, possiblement avec stage

c) interviews soit de personnes-ressources dans ce domaine soit de professeurs, d'étudiants, d'administrateurs et de parents.

Puis vous analysez le matériel à la lumière de quelques points importants tels que: quelle est la philosophie de l'éducation sous-jacente à cette pédagogie, quelles en sont les valeurs idéologiques, le rapport adulte-enfant, l'implication des parents, le financement s'il y a lieu, à qui l'école est-elle accessible? Puis des questions plus directes comme quel matériel scolaire utilise-t-on, l'organisation du temps et de l'espace, quelle sorte d'enfants forme-t-on, quelles qualités sont valorisées, etc...?

Enfin vous élaborez une conclusion personnelle sur l'expérience et en tirez des lignes d'application dans votre propre enseignement.

3°) Comparaison de deux courants pédagogiques:

Vous comparez deux types de pédagogie en épousant ou pas la démarche du projet 2° i.e. lecture, visite, interview, analyse.

4°) Pour une nouvelle école:

Vous écrivez un projet pour ouvrir une nouvelle école:

a) vous préparez un document préliminaire pour la Commission Scolaire

b) vous vous préparez à engager des professeurs

c) vous faites une réunion de parents pour leur expliquer votre projet.

En choisissant une de ces trois situations, vous élaborez votre document en vous inspirant des points suivants:

a) votre philosophie de l'éducation et votre conception de l'enfant?

b) définir votre pédagogie et le but de celle-ci. Quelle sorte d'enfants voulez-vous former?

c) valeurs prédominantes?

d) type de relation pédagogique?

e) outils pédagogiques: matériel, livres, etc...?

f) implication des parents?

g) financement?

Suggestions: Inspirez-vous soit du Livre Vert soit des documents provenants de l'Ecole Jonathan appliqués au type de pédagogie que vous préviligiez.

5°) La place accordée à l'imagination et à la créativité dans nos écoles:

Vous menez une enquête dans différentes classes (de différents milieux ou non) de même que dans d'autres secteurs de la vie pédagogique et étudiante comme dans les activités intégrées, les activités para-scolaires, socio-culturelles, etc. et tentez de voir la place réservée à l'imagination et à la créativité. Après cette enquête, vous rassemblez des suggestions à faire soit à l'assemblée des professeurs soit à l'administration? Ou vous écrivez un article à ce sujet dans un journal pédagogique (vous pouvez envoyer votre article, mais oui!); ou vous élaborez des suggestions précises pour incorporer l'imagination et la créativité à votre enseignement.

6o) "L'enfant, être total". Nous voyons cette phrase apparaître ici et là dans divers documents. Que veut-elle dire pour vous? Voici des pistes possibles:

a) Piste centrée sur vous: ce que vous en pensez, ce que vous êtes prêt à faire dans votre vie personnelle pour rendre cela possible, ce que vous pouvez incorporer dans votre enseignement pour le rendre plus "total".

b) Vous explorez ce que cette nouvelle attitude implique et inventoriez les ressources (organismes, ateliers et cours offerts) qui vous aideraient à instaurer une relation pédagogique nouvelle mais un "art de vivre" total autant de votre part que de celle de l'enfant. L'école n'est plus alors simplement un lieu où on apprend un métier futur mais où on développe dès maintenant un "art de vivre". Comme on dit à Twin Valleys: "to learn how to live while learning how to make a living". Quelles sont les implications de cette phrase pour vous?

c) Vous inventoriez les textes (du Ministère ou autres) qui réfèrent à cette philosophie du développement intégral dans l'éducation et vous voyez l'écart entre les désirs exprimés et la réalité existante.

d) Vous rédigez un travail plus réflexif qui élaborerait une théorie de l'enfant à l'aide d'outils philosophiques, psychologiques, psychanalytiques et même sociologiques. Il s'agit ici de se documenter sur différentes théories de l'enfant qui vont dans la perspective de "L'enfant, être total" et possiblement d'écrire un article qui pourrait être présenté à une revue centrée sur la philosophie ou la psychologie de l'enfant.

7o) Elaboration d'un plan d'études de classe:

Vous voulez planifier le travail de votre classe de français pour les deux semaines qui viennent. Deux démarches vous sont suggérées ici. Il serait intéressant de les employer successivement toutes les deux et d'analyser ensuite l'impact de chacune d'elle sur les apprentissages des élèves en français.

a) Démarche d'une planification par objectifs de comportement:
   . Identification des besoins des élèves
   . Transposition des besoins en objectifs spécifiques de comportement
   . Sélection des stratégies pédagogiques, c'est-à-dire des activités, des modes d'intervention et du matériel didactique
   . Prévision des modalités de mesure et d'évaluation

Pour de plus amples détails sur cette démarche, consultez le DE-2 Guide méthodologique (Permafra) chez votre animateur.

b) **Démarche d'un plan d'étude ouvert:**

. **Préparation:** clarification de ses croyances pédagogiques et étude des modifications de l'environnement que peut impliquer une approche ouverte

. **Formulation:** conception des activités qui tiennent compte des objectifs du programme de français, bien sûr, mais aussi des intérêts et préoccupations de l'enfant, des talents globaux et des processus mentaux...

. **Négociation:** négociation par l'enfant de la sélection et de la planification de ces activités et utilisation du tableau de programmation

. **Réalisation:** élaboration des activités et présentation des réalisations

. **Evaluation:** détermination des objectifs atteints et non-atteints, récupération du nouveau plan d'études

Cette démarche vous est davantage expliquée dans le Cahier no. 2 de la collection "Les cahiers du GREI" intitulé Plans d'études et pédagogie ouverte par Yves Brouillet que vous pouvez vous procurer aux Editions NHP
C.P. 83, Succursale Ste-Rose
Laval
tél.: 622-1260

8o) Prenez connaissance du Nouveau Programme de Français du Ministère puis voyez-en les possibilités d'application en vue soit d'en vérifier la justesse ou de le contester. Avez-vous des suggestions?

9o) Elaborez un programme de classe en suivant les étapes suivantes:

a) lister les activités d'apprentissage composant la pratique actuelle

b) développer des instruments d'analyse de ces activités (dégager des objectifs)

c) élaborer des activités nouvelles et les expérimenter

d) retour au point de départ et voir les différences entre les activités listées et les activités nouvellement expérimentées.

10e) Portrait du prof. idéal.

Intentions:

- Eviter de sombrer dans la routine.
- Me situer, face à moi-même, face aux autres dans ma profession d'enseignante.
- Me remettre en question au point de vue personnel, professionnel.
- Aquérir une meilleure connaissance de la psychologie des enfants de 11 ans.
- Mieux me connaître pour en arriver à m'accepter moi-même.
- Mieux connaître les autres.
- Améliorer la qualité de mon approche avec les enfants de cet âge.
- Améliorer la qualité de mon enseignement.
- Accroître ma culture personnelle.
- Employer plus souvent l'écoute active pour aider les autres.
- M'instrumenter face au travail d'équipe.
- Avoir plus de contacts avec d'autres enseignants qui ont les mêmes Besoins, aspirations que moi (très important pour moi-même).
- Analyser la nature de mes interventions en classe.
- Reconnaître les valeurs qui orientent mes gestes.
- Individualiser mon enseignement pour permettre que chaque enfant progresse à son rythme.
- Je veux apprendre à répondre ouvertement aux enfants sans avoir trop de réponses fermées.

Moyens:

- Achat de trois (3) livres:
  a) Libres enfants de Summerhill.
  b) Pédagogie et lecture (Denise Bourneuf et André Paré).
  c) Vers une pratique de la pédagogie ouverte.

- J'en ai commencé la lecture et je me promets de les "dévorer" dans mes temps libres. Je crois que j'y trouve des outils intéressants utiles à mon perfectionnement.

- Aussi, je me suis abonné à la bibliothèque municipale de la ville voisine, dont j'ai retenu le livre: "Parents efficaces" du Dr Thomas Gordon.

- Journée-rencontre avec mon équipe.

- Visite prévue à l'école Querbes (courant ouvert).

- 20 tests pour mieux se connaître commandé à la librairie Payette.

Suggestion à l'animateur: Serait-il possible d'offrir au groupe du P.P.M.F., le film "Les vrais perdants". J'aimerais beaucoup le voir.

Réalisations:

1- Journal de bord (auquel j'ai consacré beaucoup d'heures).
2- Profil du professeur idéal fait en classe avec mes élèves de 6e année (voir journal de bord). A la suite de ceci: Je me décris comme professeur:

Mes points forts:	Mes points faibles:
- Je suis à la portée des jeunes	- Cependant, je pourrais être beaucoup plus ouverte avec eux.
- Je les comprends	- J'aimerais améliorer mon rôle d'animateur.
- Je suis d'humeur égale	- J'en ai beaucoup à apprendre en audio-visuel.
- Tolérante	- Je devrais faire plus confiance en mes élèves, leur donner plus de responsabilités.
- Je les aime	- M'accepter mieux moi-même.
- Patiente	
- Goût de la culture	
- Evite la routine	

3- Activités ouvertes vécues en groupe aux deux journées pédagogiques de ce mois.

Résultats:
- Je fais travailler plus souvent mes élèves en équipe.
- Je leur fais davantage confiance.
- Je leur demande plus souvent leur opinion.
- J'ai cherché et trouvé des jeux en français: mots-mystères, mots-croisés, mots-cachés, chaque signe représente une lettre.
- J'ai acheté quelques jeux éducatifs pour 5e et 6e année avec le budget d'école: Lexidata - Olympo - jeu de mémoire - Fiches de lecture: pour ceux qui ont de la difficulté à décoder.

4- Profil de l'élève idéal fait avec mes élèves de 6e année.

Résultat: L'enfant à qui l'on donne l'occasion de s'exprimer en groupe acquiert de la confiance en lui-même et aux autres, se sent accepté, devient plus autonome.

5- Classement des livres ...

de ma bibliothèque et disposition de ceux-ci de façon à ce que les élèves aient le goût d'aller s'en chercher.

Résultats:

- éveil de leur curiosité face aux livres.
- découverte du plaisir lié à la lecture.
- valorisation de tout ce qui touche à l'utilisation des livres.

6- Enquête auprès des enfants:

Ce que les enfants croient important pour eux à l'école comme enfant.

- le plus important: bonnes relations avec leur prof.
- avoir des amis et jouer avec.
- il faut que tu aimes la matière que tu sois intéressé au prof. qui l'enseigne.
- la bonne humeur.
- la perfection dans les travaux.
- avoir la liberté de parler tout en travaillant.
- avoir de bonnes explications.
- apprendre des connaissances.

11°) Avant d'essayer d'améliorer de changer quelque chose, nous nous sommes obligées à un sondage de nos désirs:

Ce que j'aimerais voir chez mes élèves:

- des enfants heureux, épanouis.
- des enfants équilibrés au point de vue social, affectif et au plan physique.
- des enfants qui s'expriment librement, qui peuvent échanger.
- des enfants qui ont le désir, le goût d'apprendre.
- des enfants qui ont une attitude interrogative face aux apprentissages.
- des enfants autonomes (expliquer ?)
- des enfants qui développent harmonieusement leur créativité, leur imagination, leur jugement, leur mémoire, leur sens de l'observation, de la discrimination, de l'analyse, de la synthèse et leur esprit d'organisation.
- des enfants tolérants (expliquer ?)
- des enfants qui ont une vision positive.

Ce que je n'aimerais pas voir chez mes élèves:

- qu'ils s'ennuient, s'embêtent.
- qu'ils soient limités, dans leur apprentissage, par des cadres trop rigides.
- qu'ils ne participent pas, n'aient pas de part active au processus d'apprentissage.
- qu'ils soient perdus parce que ça va trop vite.
- qu'ils soient négatifs.
- qu'ils aient des craintes ou des peurs.
- qu'ils ne soient pas ouverts à leur environnement.
- qu'ils ne se sentent pas impliqués parce que ce serait trop abstrait.

12°) Une "retenue" qui n'en est pas une.

Lors de notre visite à l'Académie Querbes, M. Nantel nous a expliqué que certains professeurs avaient vécu avec leurs élèves, une activité bien spéciale qui consistait à garder ceux-ci à coucher à l'école tout en leur faisant vivre une soirée des plus agréable. J'ai décidé de tenter l'expérience avec mes élèves le 14 juin prochain.

Lettre aux parents:

Chers parents,

Nous vous proposons pour les élèves de 4e année et de 6e année une activité très différente de celles déjà présentées sur les feuilles que vous avez reçues.

Dans le but de faire vivre à chacun de ces élèves une vie de groupe intense avec tout ce que cela implique (sens du partage, amitié, maîtrise de soi, dévouement, débrouillardise, savoir-vivre, autonomie, etc.) nous avons décidé, les titulaires de 4e et de 6e, avec l'autorisation de la direction de l'école et de la direction générale de la Commission scolaire et l'aide de l'éducateur physique, de garder les élèves à l'école le 14 juin de 2:30 hres P.M. à 8:10 hres le lendemain matin.

Durant l'après-midi et la soirée, les élèves participeront à diverses activités telles que (partie de balle-molle, feu de camp, jeux de groupe, etc.).

Un souper leur sera servi gratuitement.

Pour le coucher, chaque élève devra apporter son sac de couchage ainsi que ses articles de toilette.

Nous leur servirons une collation durant la soirée et également le petit déjeuner le lendemain matin.

Le 15 juin, soit vendredi, à partir de 8:10 hres, il y aura classe régulière.

Les enfants devront donc avoir leur dîner pour cette journée (ces dîners apportés la veille seront conservés au réfrigérateur).

13e) Français et arts plastiques.

Chaque élève s'il le désire et si c'est réalisable peut présenter et proposer un atelier d'arts plastiques. Il doit d'abord expliquer dans un langage correct ce en quoi consiste son atelier (expliquer à l'aide de son modèle, la technique, le matériel utilisé, l'utilité de l'objet, ect.). C'est "l'élève-professeur" qui détermine le nombre de participants. Il existe présentement plusieurs ateliers dans la classe. Chaque élève a donc la possibilité de choisir ce qui lui convient le plus.

Chaque responsable doit voir à la bonne marche de son atelier. Ses explications doivent être claires et simples. Il doit faire preuve de patience et donner de la méthode à ceux qui n'en ont pas. Chacun doit produire un travail soigné.

Tout au long de l'atelier le responsable doit habilement et discrètement corriger les fautes de langage et insister sur le respect de l'autre (pas de propos grossiers).

14e) Semaine intensive en pédagogie participative (activités ouvertes et fermées).

- Préparation avec les élèves trois (3) jours avant. La consigne suivante est donnée.

  Vous pouvez vivre une semaine pendant laquelle vous êtes les responsables.

  Que voulez-vous en faire?

  Comment allez-vous l'organiser?

Durant la semaine:

- Tout tournait autour de la planification des activités et de la gestion du temps.

- Le prof. était animateur - conseiller - ressource.

- La discipline était gérée par le groupe et on s'était entendu pour deux consignes:

  1) Cri de ralliement. Il faut être... CALMES.
  2) On lève sa main avant de parler.

- L'évaluation était incluse dans le processus même: on se questionne. Est-ce qu'on est content de soi, de sa participation?

- De l'avis des animateurs, l'autonomie a mis deux jours avant de poindre.

Remarques:

- Valorisation de la créativité, de l'initiative, du sens critique.

- Respect du groupe par l'individu. L'enfant se sent responsable face à son groupe.

- Honnêteté face à soi-même durant l'évaluation.

- Les activités exigeant des habiletés diverses ont valorisé certains enfants "débrouillards" mais d'habitude plutôt peu intéressés face aux acquisitions de contenus.

- La reconnaissance: Les élèves ont grandement apprécié leur semaine et ont offert une plaque commémorative à Marthe et à Charles: Merci pour notre belle semaine; vous êtes des profs modèles.

- La conviction: Les deux (2) profs sont plus convaincus que jamais de la capacité de prise en charge du groupe par le groupe.

15°) Une visite à l'école Tourterelle.

L'aspect extérieur est très conventionnel et comparable à toutes les écoles "ordinaires" pouvant contenir une centaine d'élèves environ.

L'aspect intérieur: très classique aussi en ce qui concerne les corridors. Cependant on y retrouve des locaux moins nombreux et donc beaucoup plus grands. Les points plus originaux sont les suivants:

- Respect de l'autonomie et de l'enfant et de l'adulte. Ce n'est pas nécessairement l'enfant - roi mais l'humain - roi.

- Les locaux: le local-projets, le local-ressources, le local-éducation physique, le local-d'arts plastiques, le local de projection.

Le local projets: Lieu où les enfants bâtissent un projet et reçoivent l'attention d'un adulte-ressource. L'enfant qui conçoit un projet en est le responsable.

Le local-ressources: C'est le local où on retrouve le matériel de français et de mathématiques. On peut y travailler et y acquérir des connaissances avec l'aide d'un adulte-ressource. L'enfant a accès à tous les livres du maître. On y retrouve des cahiers d'exercices grammaticaux, des fiches de travail, des volumes de toutes sortes.

L'horaire est flexible et permet l'individualisation. On organise certains projets et on place du matériel disponible. L'enfant réalise des choix personnalisés.

Par exemple, chaque matin le tambour passe à 8:30 pour avertir que de l'information se donne dans la salle de rassemblement. L'enfant y assiste ou non.

La relation maître-enfant. Les enfants sont aimés pour eux-mêmes. Au niveau de l'organisation, on retrouve un adulte-tuteur, par groupe-projet. On peut compter aussi sur la présence de quatre (4) parents par demi-journée qui se renouvellent. Donc on retrouve huit (8) parents différents par jour dans l'école.

Parlant de parents, une exigence demeure: la cohérence dans la vie quotidienne entre ce que l'enfant vit à la maison et ce qu'il expérimente à l'école. Pour cela, une entrevue avec les parents s'avère essentielle pour que l'enfant soit admis à l'école. On se réserve le droit d'en refuser si les valeurs véhiculées dans chaque milieu sont trop différentes.

16°) Une visite à l'école Querbes.

C'est quoi l'école Querbes?

1- Une école alternative (la plus vieille au Québec) (Dienes, Piaget et autres y ont séjourné).

2- 1972-73 Remise en question de tout par l'équipe-école.

3- Population: 300 enfants.

4- Pas de budgets spéciaux.

5- Pas associé à une Université pour recevoir subvention.

6- Rapport adulte-enfant = égalitaire.

7- 1976: André Nantel y entre.

8- Respect du cheminement des personnes parce que forcer les gens c'est inefficace, trois (3) profs sur 12 veulent encore du multi-âge donc trois groupes multi-âge (6-7-8 ans) parce que les élèves de 9-10-11 ans ne voulaient pas cela.

9- Dans le multi-âge; les parents veulent qu'il se fasse du français et des maths. Ils en font, mais pas toutes les mêmes notions en même temps.

10- Les décisions après négociations portent sur les lieux, le temps, les ressources, les relations inter-personnels, les apprentissages formels, informels (moins palpables) et la règlementation.

11- On rejette un modèle d'intervention précis parce que cela semble peu conforme à la réalité et parce que cela créerait des comportements précis, rigides; donc rien de défini une fois pour toutes.

12- La compétition existe encore parce qu'il existe de l'agressivité dans chaque individu mais on ne fait rien pour encourager cette compétition et jamais on ne s'en sert.

13- La fiche bulletin-maison est faite d'observations, de commentaires, mais les parents doivent venir en prendre connaissance à l'école. Elle n'est jamais envoyée aux parents.

14- On considère que l'évaluation subjective faite par le prof. a une valeur plus grande que celle faite par des tests. On ne nie quand même pas la validité de certains tests mais on tient plus compte de l'opinion du prof.

15- Le prof. reste deux ans avec le même groupe.

16- A la fin de 3e on passe les tests de CECM et du Ministère.
A la fin de 6e on passe les tests de CECM et du Ministère en fonction du secondaire.

17- Des règles sont établies strictement quand cela concerne la sécurité.

18- Pas de restriction au niveau de la circulation.

19- Planification du temps souple à la journée avec certains, à la semaine avec d'autres: on place l'enfant en situation où il doit planifier, s'organiser.

20- Pas de méthode précise. On expérimente même présentement un système programmé. (Ens. formel. fermé) = SAGE (de l'INRS). Système auto-géré d'enseignement.
(On trouve SAGE un peu trop chargé au niveau du contenu on emploie aussi SRA).

21- Ateliers. Certains parents font un atelier de cuisine près d'ici et 5 ou 6 enfants sont libres d'y aller.

22- Les profs ne demandent pas de permission mais avisent la secrétaire d'une sortie.

23- L'orthopédagogue est intégré à la classe.

24- A Querbes on n'accepte pas l'inscription des enfants de 5e et 6e <u>sauf</u> s'ils viennent d'une école semblable (ouverte): il pourrait être dommageable pour l'enfant de ne vivre qu'un an ou deux dans cet esprit d'autonomie.

17°) Un premier remue-méninge sur la lecture.

Notre première idée était de construire du matériel de lecture. Après réflexion avec l'animateur, on a dû changer notre objectif.

C'est alors qu'on a fait la cueillette de documentations déjà existantes face à la lecture.

C'est uniquement après cette série d'opérations qu'on en est arrivé à un accord soit: se donner une définition de la lecture et de faire une étude comparative de certaines méthodes, niveau 2°, en se basant sur le nouveau programme cadre de lecture.

18o)"J'aimerais voir comment ça se passe ailleurs".

Mon expérience vécue en enseignement individualisé s'est avérée peu rassurante. Les enfants prenaient beaucoup de temps à réaliser de petites activités. Ceux qui étaient réputés "bons" en écrit écrivaient; ceux qui étaient reconnus habiles en dessin dessinaient toujours; ceux qui étaient riches en idées produisaient; les enfants rejetés des groupes le sentaient davantage qu'en enseignement dogmatique où chacun est assis à sa place.

N'étant pas assez bien conditionnée à cette approche j'étais dans l'insécurité. Des élèves venant d'autres classes ayant vécu la même expérience que moi m'ont dit n'avoir rien appris là. Des parents ne pouvaient pas comprendre que les enfants n'avaient pas de règles de grammaire à mémoriser; de verbes à conjuguer, etc... Certains élèves de ma classe me disaient qu'ils n'apprenaient rien même si l'on revenait sur ce qu'on pouvait avoir développé ensemble au moment des activités. On m'a dit: dans la classe de tel professeur "Là au moins j'ai appris quelque chose". Pourtant, ils étaient en classe de récupération et beaucoup de matières de 2e année du programme de français n'avaient pas été intégrées et il en allait de même pour les autres matières. Donc, ce n'était pas ma classe plus que leurs années antécédentes qui avait été défectueuse.

Les enfants sont conditionnés par les parents, les professeurs et tout le système à l'idée qu'ils viennent à l'école pour apprendre à lire, à écrire et à compter. Ils ne réussissent pas à se hisser sur le piédestal que les adultes ont élevé pour eux donc, dévalorisation, absence d'intérêt, de motivation.

Positif de mon expérience. Je vois maintenant qu'avec cette approche certains élèves qui n'avaient toujours écrit que des exercices ont développé le goût de s'exprimer par écrit. Ils ont touché là à du matériel avec lequel ils n'avaient jamais travaillé; acétate, rétroprojecteur, magnétophone. Plusieurs activités intéressantes ont été réussies: audio-vision, transmission d'un message codé, bandes dessinées, recherche sur les pays éloignés, rencontre avec des gens de l'extérieur pour interviews (Noël en d'autres pays) (Salon funéraire) (L'école c'est nous)...

J'ai gardé de cette expérience une certaine ouverture en ce sens que le travail de français dans ma classe part très souvent de pistes ouvertes. Les enfants ont cependant une heure précise pour accomplir leur activité. Au moins je leur donne la chance d'exprimer ce qu'ils voient, ce qu'ils vivent, ce qu'ils sentent, ce qu'ils imaginent. Ils sont pleins d'idées.

Je crois à l'approche pédagogique ouverte mais j'ai beaucoup de chemin à parcourir avant d'y arriver.

Une condition essentielle serait que la direction soit absolument ouverte et qu'elle ne nous demande pas à la fin de l'année si tel élève a maîtrisé 100 objectifs... Une autre condition serait que les enfants aient cheminé en ce sens depuis le début de leur 1ère année de scolarité.

L'évaluation des acquisitions est très difficile dans l'une ou l'autre des approches.

Je me situe cette année un peu avec Irma car à certains moments, je suis obligée pour le bulletin en % qu'on me demande de remplir, de donner des exercices, etc... de faire des tests. Les enfants sont intéressés à connaître leurs notes mais ils se découragent parfois car elles ne sont pas toujours très bonnes. Ils vivent la vie que je leur impose. Leurs apprentissages ne viennent vraiment pas d'une motivation intérieure profonde comme dirait Neill. Ils vivent parfois le stress des notions à retenir, des vérifications notées, des savoir lire, parler écrire et écouter obligatoires quand eux n'en ont pas envie. Je me sens bien et mal en même temps. J'ai parfois l'impression de placer des mêmes ingrédients dans un moule carré et je voudrais voir lever le gâteau à une hauteur égale alors que la chaleur du four est bien différente pour chacun.

Mes élèves sont catalogués.

Projets et interrogations, besoins.

J'hésite beaucoup à me relancer dans une entreprise hasardeuse et insécurisante; à tâtonner, à organiser, à me reconditionner. Ça m'apparaît presque une utopie. La gestion, la création d'environnement, l'évaluation, me paraissent difficile.

J'aimerais voir comment ça se passe ailleurs. J'ai besoin de moyens d'observation qui diminuent la subjectivité, de moyens d'évaluation qui ne me tueront pas; de moyens de présenter les activités de façon à ce que tous s'embarquent vraiment vers leur croissance en oral en écrit, en lecture; j'aimerais que les enfants aiment le français sous toutes ses formes et qu'ils comprennent qu'il est LE moyen de communiquer avec la vie. J'aimerais leur faire connaître, leur faire vivre affectivement, autant que sensoriellement et cognitivement.

Comment augmenter sa capacité de mémoire et de concentration

Ce document est issu du Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel par Louise Fortin-Linck (Cégep Bois-de-Boulogne, juillet 1979).

COMMENT AUGMENTER SA CAPACITÉ DE MÉMOIRE ET DE CONCENTRATION

Certains étudiants éprouvent de l'inquiétude du fait qu'ils ont sous-utilisé leur mémoire pendant plusieurs années. Il peut être utile de profiter de la première rencontre pour proposer au groupe certains exercices destinés à évaluer leur capacité de mémorisation. Le plus souvent ces exercices les rassurent sur l'état de leur mémoire.

Exercices suggérés:

(1) Les prénoms: un premier étudiant donne son prénom, le deuxième répète le prénom de l'étudiant précédent et donne le sien; le troisième dit les deux prénoms précédents dans l'ordre, puis le sien, et ainsi de suite. A la fin, le premier étudiant doit nommer tout le monde. Cet exercice très simple contribue en même temps à rendre le groupe moins anonyme.

(2) Observation: les étudiants sont placés par groupes de deux. Chacun regarde l'autre pendant deux minutes. Ensuite, ils se tournent le dos et notent le plus de détails possibles sur l'autre. Ensuite, il y a une nouvelle observation d'une minute pour vérifier.

(3) Lecture: la personne-ressource lit à haute voix un court texte et pose ensuite des questions du type qui? quoi? où? quand? pourquoi?

On peut utiliser une biographie prise dans un article de dictionnaire ou une présentation de livre assez courte. Ces textes ont l'avantage d'être brefs et de comporter des noms, des dates, des lieux à mémoriser.

Après les exercices, on peut conclure que la mémoire est liée à l'observation, à la répétition et au calme. On peut faire ressortir les règles suivantes:

- être attentif;
- regrouper le plus de détails possibles, ce qui permet de reconstituer un ensemble;
- apprendre lentement pour mieux assimiler;
- organiser ses connaissances: rechercher les ressemblances et les différences, procéder par plan.

MÉMOIRE ET CONCENTRATION

Vous trouverez ci-dessous quelques exercices très simples permettant de développer ces deux facultés.

A- MÉMOIRE VISUELLE

1. Le soir, essayer de repenser aux événements de la journée, à ce que vous avez fait ou dit. Plus cet exercice sera fait fréquemment, plus vous pourrez revivre exactement la journée.

2. Placez-vous devant un objet familier. Regardez-le bien pendant deux minutes. Fermez les yeux et essayez de vous en souvenir le plus exactement possible. Ouvrez les yeux et notez les détails que vous avez oubliés. Recommencez jusqu'à ce que l'image mentale soit parfaite.

B- MÉMOIRE AUDITIVE

1. Quand vous êtes parmi la foule, cherchez à comprendre quelques mots, puis des extraits plus longs de conversation.

2. Essayez de vous souvenir en termes exacts de phrases que vous avez entendues au cours de la journée (à la maison, à la télévision, aux cours, au téléphone).

3. Essayez de reconnaître les personnes que vous connaissez par leur voix ou le bruit de leurs pas.

C- SYSTÈME CUMULATIF DE DÉVELOPPEMENT DE LA MÉMOIRE

1. Choisir un texte dont le sujet vous plaît.
2. En apprendre 2 lignes par jour en les ajoutant à mesure. Ainsi, le deuxième jour, on se souviendra de 4 lignes et ainsi de suite.

   Au début, il sera souvent nécessaire de recourir au texte mais ce besoin devrait disparaître avec le temps. Cet exercice devrait d'abord durer un mois. A partir du deuxième mois, vous devriez apprendre chaque jour le double de lignes (soit 4) du premier mois.

D- COOPÉRATION SENSORIELLE

Il s'agit d'une démarche qui facilite la mémorisation d'un texte:

a) lire le texte (mémoire visuelle);
b) le lire à haute voix (mémoire motrice);
c) se le faire lire à haute voix (mémoire auditive);
d) le transcrire (mémoire graphique-visuelle-motrice);
e) comparer avec l'original (contrôle cérébral).

E- POUR MIEUX ANALYSER UN PROBLÈME

Prenez cinq feuilles et écrivez ces cinq mots: qui, quoi, pourquoi, où, quand.

Ecrivez sur chaque feuille ce qui vous vient à l'esprit. Cela vous permet d'évaluer où vous en êtes dans la compréhension du problème.

F- MOTS-CLÉS POUR AUGMENTER L'ÉTENDUE DE LA MÉMOIRE

1. CHOIX: choisissez l'objet dont vous voulez vous souvenir.
2. CONCENTRATION: soyez attentifs à ses caractéristiques: nom, nature, aspect, circonstances.
3. ASSOCIATION: essayez de l'associer à des choses que vous connaissez déjà: ressemblances, différences, rapports.
4. RÉPÉTITION: répétez ce que vous venez d'apprendre, en le disant, en l'écrivant et en vous en servant.

Outil no. 8

Comment organiser son temps

Ce document est issu du Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel par Louise Fortin-Linck (Cégep Bois-de-Boulogne, juillet 1979).

COMMENT ORGANISER SON TEMPS

1. Construction de l'horaire

Avant de faire un horaire, l'étudiant doit examiner son emploi du temps pendant au moins une semaine. Il peut alors préparer un tableau comprenant les sept jours de la semaine, chacun des jours étant divisé en périodes d'une heure, exactement suivant le modèle de l'horaire final. (ANNEXE 1).

Il note alors ses occupations à chacune des heures. Il peut ainsi connaître en détail son emploi du temps durant une semaine et en conséquence, apporter les changements nécessaires à un travail plus efficace.

Il est maintenant prêt à se construire un horaire pour une semaine ou plus, en suivant les étapes suivantes:

- Faire un tableau où figureront les sept jours de la semaine, chaque jour étant divisé en heures.
- Inscrire sur le tableau des périodes fixes: sommeil-repas-cours-travail à l'extérieur, etc...
- Inscrire les activités prévues pour la semaine: sorties-rencontres, etc...
- Evaluer les heures disponibles et répartir l'étude et la préparation des travaux dans les cases libres.

Remarques:

- Il a été démontré que des périodes courtes, intenses et nombreuses sont plus efficaces que de longues périodes.
- Après une heure d'étude, il est recommandé de faire une pause de 10 minutes et de changer ensuite de matière pour l'heure qui suit.

2. Qualités d'un bon horaire

2.1 La précision

Il ne suffit pas d'indiquer dans une case de l'horaire: travaux ou étude, il est nécessaire de préciser quelle matière sera étudiée à tel moment et à quel travail précis, telle période sera consacrée. L'étudiant évite alors de se demander ce qu'il fera, perdant ainsi un temps précieux.

2.2 Le réalisme

Il est inutile de bâtir un horaire "idéal" abandonné peu de temps après. Il importe donc que l'étudiant puisse être fidèle à son horaire et, pour cela, il doit tenir compte de certains facteurs:

- déterminer les heures les plus productives pour lui: par exemple, certains préfèrent travailler le matin, d'autre le soir, etc...;
- ne pas exagérer le nombre d'heures d'étude;
- placer une matière plus facile pour lui après une matière plus difficile;
- s'allouer des moments de détente qui sont indispensables à son équilibre;
- mettre l'horaire en évidence;
- choisir un endroit retiré où il peut se concentrer;
- informer son entourage de ses périodes de travail pour ne pas être continuellement dérangé.

Tous ces facteurs aident l'étudiant à demeurer fidèle à son horaire parce qu'ils tiennent compte de sa personnalité et de ses habitudes de vie. Plus l'horaire est réaliste, plus il a de chance d'être respecté.

2.3 La souplesse

Un horaire est personnel et il peut évidemment être changé. L'horaire variera selon les priorités du moment: ainsi, en période d'examens, les heures de travail pourront augmenter. Des évènements imprévus peuvent survenir; c'est pourquoi, l'étudiant devrait laisser des heures libres à utiliser en cas de besoin. Cela lui évitera de tout recommencer.

ANNEXE 1

HEURES	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE
6-7							
7-8							
8-9							
9-10	COURS DE METHODE	TRAVAIL DE METHODE		COURS D'HISTOIRE			
10-11					MARCHE		
11-12							
12-1							
1-2	COURS DE PSYCHO.	COIFFEUR				TRAVAIL DE PSYCHO.	SKI
2-3							
3-4			ETUDE DE PSYCHO.				
4-5							
5-6							
6-7							
7-8				COURSES		SOIREES AVEC DES AMIS	
8-9	LECTURE POUR PSYCHO.		CINEMA		SORTIE		
9-10							
10-11					SORTIE		

NOTE: Seules les périodes où il est prévu une activité précise, sont inscrites dans cet horaire. Les cases libres représentent soit des périodes fixes (repas-sommeil, etc..), soit des moments où il n'y a encore rien de déterminé.

Comment prendre des notes

Ce document est issu du Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel par Louise Fortin-Linck (Cégep Bois-de-Boulogne, juillet 1979).

Outil No. 9

COMMENT PRENDRE DES NOTES

1. Matériel à utiliser

Il s'agit de montrer l'aspect pratique des feuilles mobiles pour prendre des notes. Elles permettent un classement plus rationnel étant donné qu'on peut facilement les déplacer et qu'on peut aussi y intercaler les documents distribués au cours. Il est important d'insister cependant sur la nécessité de conserver ces feuilles dans un ensemble (chemise, cartable, etc...) de façon à posséder autant d'ensembles que de matières différentes.

2. Disposition

Le point central consiste à disposer les notes de cours sous forme de plan avec des idées principales et des idées secondaires. Il s'agit de réserver la partie gauche de la feuille aux idées principales et la droite aux idées secondaires qui viennent expliciter les principales. Cette disposition favorise la mémorisation d'un exposé car elle permet de visualiser d'un coup d'oeil l'ensemble de la démarche d'un cours.

A cette disposition de base, s'ajoutent divers moyens facilitant la lecture des notes:

- écrire lisiblement;
- écrire d'un seul côté de la feuille;
- numéroter les pages;
- changer de page quand on change de sujet;
- souligner, encadrer, varier l'écriture: majuscules, minuscules, lettres moulées;
- se bâtir un code utilisant symboles et abréviations;
- dater les cours pour les reprendre en cas d'absence.

3. Contenu

Insister sur le fait de ne pas chercher à tout prendre en notes mais de repérer plutôt les points essentiels du cours. Il est cependant important de montrer que les idées principales doivent avoir un lien entre elles de façon à pouvoir refaire le cheminement du cours à la simple lecture des notes.

Quelques points à retenir:

- Noter les exemples concrets car ils viennent souvent éclaircir la théorie.

- Noter les références car elles peuvent permettre de compléter certaines notions.

- Noter les définitions mot à mot pour bien en respecter le sens.

Quelques trucs pour repérer les idées importantes:

- Demander un plan du cours.
- Surveiller certaines expressions du type: "nous verrons", "notez bien", "souvenez-vous".
- Surveiller le débit de la personne-ressource: en général, le rythme ralentit à mesure que l'importance croît.
- Surveiller les répétitions et les mots-clés comme : "définition", but, causes, conséquences, aspects".

4. Exercices pratiques

- A partir d'un texte (exemple: texte sur le bruit ci-après), d'une bande magnétique ou autre, vous devez prendre des notes. Ensuite, vous devez reconstituer le texte en faisant un résumé en phrases, une personne-ressource relit ensuite le texte pour que vous puissiez vérifier si vous avez bien rendu les idées exprimées.

- Il peut être utile de faire sortir les idées principales et secondaires d'un texte imprimé pour vous habituer à reconnaître les points importants.

- Il peut être utile de comparer avec d'autres étudiants les notes que vous avez prises pendant un cours. Cela peut vous rassurer et vous permettre d'apprendre certains trucs.

5. Exemple de notes de cours

"LE GROS DU BRUIT VIENT DE LA RUE"

(exemple de notes prises à l'audition du texte de la page suivante.)

I. AUGMENTATION CONTINUELLE ⟶ Lieux: Villes, banlieues.
Cause: Circulation, automobile.

II. NORMES + SÉVÈRES = INUTILES CAR + D'AUTOS.

III. OCDE (Organisation mondiale de coopération et de développement économique)

↓

PRÔNE: MESURES GLOBALES

a) utiliser les sols pour empêcher le bruit dans les zones sensibles (écoles, hôpitaux, maisons...)

↓

au Québec ⟶ autoroutes près des maisons.

b) installation des logements.

IV. ESPOIR ⟶ DIMINUTION DU BRUIT EN AÉRONAUTIQUE.

NOTE: Cette page a été dactylographiée pour fins de compréhension. Il est évident que les notes de cours peuvent être manuscrites.

la presse

MONTRÉAL,
MERCREDI 31 JANVIER 1979,
95e ANNÉE, no 26,
112 PAGES, 8 CAHIERS

Les plaintes affluent

Le gros du bruit vient de la rue

par Jean Pierre BONHOMME

La nuisance du bruit, l'un des aspects les plus gênants de l'environnement, et qui constitue une menace à la santé, ne cesse d'augmenter, à travers le monde et la cause principale de cette dégradation est l'augmentation generale de la circulation automobile.

C'est la conclusion à laquelle l'OCDE (l'Organisation mondiale de cooperation et de developpement économique) en est arrivée après deux années de recherches sur le sujet.

Le rapport constate en effet que, depuis vingt ans, le bruit a augmenté en intensite dans les villes et s'est étendu, souvent pendant la nuit, aux banlieues jusqu'alors épargnées. Les services gouvernementaux à travers le monde ont note une forte

—Voir BRUIT en page A 6

BRUIT

SUITE DE LA PAGE A 1

augmentation du nombre des plaintes.

L'OCDE est d'avis que la situation va continuer de s'aggraver et elle constate qu'en dépit de l'application de normes plus rigoureuses sur le bruit émis par les véhicules automobiles, aucune réduction n'a été réalisée en ce qui concerne le bruit de la circulation routière. L'effet des normes plus rigoureuses a été compensé par l'accroissement du volume de la circulation.

Pour le bénéfice des pays désireux de réduire l'impact négatif des routes et des autoroutes sur la vie des citoyens, l'organisme groupant les 24 pays les plus développés du monde insiste sur les avantages de l'adoption de mesures générales et globales.

La principale proposition d'action, justement, porte sur les politiques d'utilisation des sols comme moyen «d'empêcher que le bruit ne se propage aux immeubles ou aux zones qui y sont sensibles».

Les «zones sensibles» bien entendu, ce sont: «les maisons, les églises, les écoles, les hôpitaux et les zones de loisir où la tranquillite est essentielle». En d'autres termes l'OCDE recommande l'adoption d'une politique différente de celle jusqu'à maintenant adoptée par le gouvernement du Québec et les municipalités, qui disposent fréquemment les grandes routes et les autoroutes à proximité des quartiers habités.

L'organisme international convient que l'utilisation judicieuse des sols, à cet égard, ne peut constituer qu'un «instrument de lutte». Il reconnait toutefois que l'installation des logements «peut constituer un élément essentiel des mesures contre le bruit».

Les citoyens habitant à proximité des aérogares, par contre, seront heureux d'apprendre que, grâce aux progrès de la technologie aéronautique, «le bruit ira progressivement en diminuant».

Comment faire un exposé oral

Ce document est issu du Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel par Louise Fortin-Linck (Cégep Bois-de-Boulogne, juillet 1979).

Outil No. 10

COMMENT FAIRE UN EXPOSÉ ORAL

1. PRÉSENTATION PERSONNELLE

Quand on s'exprime en public, il est élémentaire de soigner son expression, son apparence et son attitude. La discrétion est de mise, si l'on veut que l'auditoire s'intéresse au sujet traité et non à la personne qui le traite.

Voici quelques éléments à surveiller lors d'un exposé:

- Dire et non lire. Pour donner à d'autres le goût de son sujet, il est essentiel que l'on communique vraiment avec eux.

- La lecture d'un texte ne peut atteindre ce but. La meilleure façon de procéder reste l'utilisation des fiches sur lesquelles on a les idées à développer et non un texte suivi. Les fiches ont l'avantage d'être peu encombrantes et comme elles rappellent seulement des idées ou des exemples, on est forcé de "dire" l'exposé tout en ayant un aide-mémoire rassurant.

- Soigner son expression c'est-à-dire, utiliser une langue correcte, un vocabulaire précis, des phrases courtes et faciles à comprendre. Il faut malgré tout savoir rester naturel et garder son accent habituel.

- Utiliser un ton naturel car ce n'est pas un discours que l'on fait. Ce ton doit aussi être varié.

- Il faut parler suffisamment fort pour que l'auditoire n'ait pas à tendre l'oreille continuellement.

- Soigner son apparence: éviter de porter des vêtements trop voyants qui pourraient distraire ou d'arborer une nouvelle coiffure pour l'occasion. Rester soi-même est encore le mieux.

- Soigner son attitude: éviter les tics dûs à la nervosité, regarder l'auditoire au lieu de fixer la table. On peut par ailleurs choisir de s'asseoir, de rester debout, changer de position, utiliser le tableau.

- Eviter d'exprimer des remarques sur son état émotionnel, du genre "je suis donc nerveux", "ouf, il reste deux minutes", etc... Ces remarques mettent inutilement en évidence l'état de nervosité de la personne et distraient du sujet traité.

2. MODÈLE D'EXPOSÉ ORAL

Exemple: Prenons le sujet "La Loto-Québec n'est-elle qu'une escroquerie légalisée?". Nous avons réuni une documentation; nous avons ensuite pris en note sur des fiches toutes les informations utiles. Il faut maintenant mettre en ordre tout cela et faire le plan. Voilà ce que cela pourrait donner:

Introduction: Avant de s'engager à parler d'un sujet quelconque, il est nécessaire de bien le situer et c'est dans l'introduction qu'il faut le faire. Dans celle-ci, il faudra donc:

- d'abord situer le problème, i.e. dire de quoi on va parler;
- ensuite, préciser l'angle sous lequel il sera discuté, i.e. poser le problème, dire ce qu'on veut démontrer exactement;
- enfin, annoncer l'ordre qu'on va suivre dans l'exposé, i.e. par quoi on va commencer, qu'est-ce qui suivra, etc.

Voilà ce que pourrait être une introduction du sujet sur la loterie.

Je situe le problème	Je vais parler aujourd'hui d'un des phénomènes les plus répandus au Québec: la loterie, car qui n'a pas eu en main un billet de la mini, de la super-loto et même de la loto-olympique?
Je pose le problème	Mais détrompez-vous; ce n'est pas des recettes magiques que je vais vous donner pour gagner des prix, ni des combinaisons astucieuses de chiffres pour toucher le gros lot. Au contraire, je vais essayer de vous prouver que, dès que nous participons à la loterie, nous sommes victimes tous, d'une escroquerie!
J'annonce l'ordre de l'exposé	Dans cet exposé, je vais démontrer d'abord, chiffres à l'appui, comment est organisée la loterie et comment l'Etat est toujours gagnant; ensuite, je vais analyser les causes, pas seulement matérielles, qui poussent l'Etat à promouvoir la loterie.

PLAN

Introduction (voir l'exemple ci-dessus).

I. La loterie - du vol?

A) Les recettes de Loto-Québec

1. Les billets vendus:

a) mini-loto;
b) inter-loto;
c) super-loto;
(présentation du tableau I avec les chiffres)

2. Les billets gagnants non réclamés
(présentation des chiffres avec explication)

3. Total des recettes de Loto-Québec

a) par tirage;
b) par année.
(présentation du tableau II)

B) Les dépenses de Loto-Québec

1. Les frais administratifs

a) le pourcentage des vendeurs;
b) l'entretien des kiosques et points de vente;
c) le coût de l'imprimerie des billets et les autres frais.

2. Le montant des prix

a) les sommes réparties, tout n'est pas réparti;
b) le calcul de la différence.
(présentation du tableau III et explications)

C) Qu'est-ce que cette différence?

1. Mathématiquement: du vol.

II. Pourquoi des loteries organisées par l'Etat?

A) Aspect matériel: l'Etat veut de l'argent.

1. Pour financer des projets particuliers.
(les Olympiques, les jeux du Québec, etc...)

2. Pour augmenter ses recettes globales.
(pas d'affectation particulière des sommes recueillies;
exemple: le budget de l'Etat)

3. Taxes déguisées.

B) Aspect moral: l'Etat veut détourner l'attention des gens et:

1. Faire rêver les gens en leur faisant miroiter la fortune pour demain (... "demain, ce sera ton tour") pour qu'ils oublient la situation dans laquelle ils se trouvent:

   a) analyse des messages publicitaires à la T.V.;
   b) analyse des messages publicitaires dans les journaux. (exemples et explications des annonces de Loto-Québec).

2. Déplacer l'intérêt des gens pour qu'ils ne contestent pas une organisation de la société qui produit de l'injustice.

   a) Loto-Québec: une évasion collective parmi d'autres (astrologie, sport professionnel);

   b) investissement en temps et en argent qui ne laisse plus grand chose pour oeuvrer dans d'autres domaines (Tableau IV avec chiffres sur le temps et l'argent consacré en moyenne par un irdividu).

C) Aveu d'échec

1. Compter sur le jeu du hasard pour arranger sa vie et s'en sortir, c'est avouer que la société n'est pas capable de donner à tout le monde les chances de s'en sortir normalement.

Conclusion

La conclusion est généralement:

- un résumé de la réponse à la question posée dans le sujet;
- une mise au point aussi des idées discutées;
- un débordement dans une pensée plus générale.

Voilà ce que pourrait être la conclusion de cet exposé.

Résumé

Voilà comment l'Etat joue et gagne à la loterie; comment il nous joue et il nous gagne et ceci doublement;
- d'une part, comme nous l'avons vu, il nous soutire de l'argent;
- d'autre part, et ceci est bien plus grave, il nous pousse à nous désintéresser de l'amélioration de notre sort collectif.

Mise au point

La loterie n'est donc qu'une drogue qui nous anesthésie, nous endort et par conséquent, nous empêche de voir les vrais problèmes et de réagir à eux, comme font toutes les autres drogues, en commençant par l'alcool et en terminant par le sport professionnel.

Mais peut-on éliminer ces drogues, désintoxiquer chacun de nous et nous rendre pleine dignité et responsabilité sans changer la société qui, elle, pousse à la consommation de ces drogues?

La méthode de lecture AQL2R

Ce document est issu du Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel par Louise Fortin-Linck (Cégep Bois-de-Boulogne, juillet 1979).

LA MÉTHODE DE LECTURE AQL2R

Méthode de lecture AQL2R

Cette méthode a l'avantage de s'appliquer à tous les genres de lecture que l'étudiant doit faire. C'est une façon d'étudier des notes de cours et c'est aussi une façon d'aborder les livres de références nécessaires à un travail de recherche. Que le texte soit court ou long, littéraire ou scientifique, on peut l'utiliser avec profit.

Chacune des lettres de la formule correspond à une étape de la lecture. Voyons maintenant quelles sont ces étapes:

A : Aperçu
Q : Questions
L : Lecture
2 [R : Récitation
R : Revision

Remarque: Dans la suite de l'exposé, chaque fois qu'on trouvera le mot "livre", on pourra tout aussi bien lui substituer les mots "manuel", "article" ou "texte" puisque cette méthode s'applique à toutes ces lectures.

1. APERÇU

Avant de commencer à lire, il est bon d'avoir une idée générale du livre de façon à connaître le raisonnement de l'auteur, les divers aspects abordés, la structure du livre. Pour un livre de références, cette étape permet d'évaluer si le livre traite bien du sujet précis de la recherche. Il est possible d'avoir cette vue générale sans lire en entier. Il suffit de consulter:

- la préface;
- l'introduction et la conclusion;
- la table des matières;
- l'index;
- les graphiques ou les tableaux.

2. QUESTIONS

Il est important de donner un but à sa lecture en se posant des questions:

- qu'est-ce que je cherche?
- que signifie ce titre?
- que veut montrer l'auteur?
- quelle est l'idée de ce paragraphe?

Pour y répondre, on peut consulter les titres et sous-titres de chapitres, les première et dernière phrases d'un paragraphe. On peut alors vérifier si tel chapitre répond à une ou plusieurs questions, s'il est utile de le lire. On évite ainsi de lire inutilement des chapitres dont on tire fort peu de renseignements. Un livre d'étude ne se lit pas comme un roman; on doit choisir les parties qui nous intéressent pour un sujet précis.

3. LECTURE

Après avoir déterminé ce qu'on veut lire et dans quel but, on arrive à l'étape de la lecture approfondie. Il est alors temps de lire en entier les passages choisis sans laisser de côté les exemples, tableaux ou graphiques. Il est aussi important de rechercher l'essentiel: les idées principales et les détails importants qui s'y rattachent. Il faut aussi bien comprendre ce qu'on lit et prendre le temps de vérifier le sens de certains mots dans un dictionnaire. Enfin, il faut s'habituer à lire avec un esprit critique pour pouvoir discuter d'un sujet.

4. RÉCITATION

Cette étape vise à favoriser la concentration et la mémorisation de ce qu'on lit. Il s'agit de s'arrêter fréquemment pour essayer de se rappeler ce qu'on vient de lire. Par exemple, l'étudiant lit un chapitre: il essaie ensuite soit mentalement, soit par écrit de le résumer dans ses propres mots. Pour un livre entier ou un texte assez long, il est évident qu'il est préférable de prendre des notes. L'utilisation de fiches de lecture facilite grandement cette étape (cf. outil no 16).

5. REVISION

Cette étape consiste à faire une courte synthèse de ce qu'on vient de lire. En reprenant les questions de départ et en parcourant rapidement les notes de lecture, on peut vérifier si on a bien ce qu'on cherchait, si on a bien saisi le raisonnement.

Même si cela peut paraître long au début, l'étudiant a intérêt à ce que la méthode AQL2R devienne pour lui un automatisme. Très rapidement, elle lui fera gagner du temps.

Comment annoter un texte

Ce document est issu du Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel par Louise Fortin-Linck (Cégep Bois-de-Boulogne, juillet 1979).

COMMENT ANNOTER UN TEXTE

Annoter un texte, cela veut dire mettre en marge les idées principales des paragraphes et souligner les détails importants qui complètent ces idées principales. En relisant ce qu'il a écrit et souligné, l'étudiant doit pouvoir reconstituer la suite logique d'un texte. Il s'agit d'aller à l'essentiel et surtout de ne pas souligner des phrases entières; il faut plutôt trouver les mots-clés d'un paragraphe sans s'embarrasser de détails.

Pour annoter, l'étudiant doit évidemment avoir des textes ou des livres qui lui appartiennent. Cette pratique vaut surtout pour des textes assez courts et ne remplace pas les fiches de lecture qui résument ce qu'on vient de lire. De plus, il est nettement préférable de ne pas souligner à la première lecture pour avoir d'abord une vue générale du texte qui permet ensuite de mieux saisir les points essentiels.

Outil no. 13

Comment résumer une lecture

Ce document est issu du Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel par Louise Fortin-Linck (Cégep Bois-de-Boulogne, juillet 1979).

COMMENT RÉSUMER UNE LECTURE

1. RÉSUMÉ DE LECTURE

Résumer, c'est reproduire dans ses propres mots, l'essentiel des propos d'un auteur. Après avoir noté les idées principales en cours de lecture, l'étudiant redonne le texte de façon plus brève. Dans un résumé, il est important de:

- Retrouver toutes les idées principales en suivant l'ordre du texte.
- Ecrire dans ses mots.
- Préciser que c'est la pensée d'un auteur et non la sienne, ce qui est une erreur fréquente des étudiants.
- Faire un texte concis, sans détails inutiles.
- Equilibrer les idées: ne pas développer trop les premières et bâcler les dernières de peur que le résumé ne soit trop long. On doit respecter l'équilibre du texte original.
- Ne pas faire de commentaires personnels, ce qui est le propre d'un compte rendu de lecture. Il est cependant très important d'informer les étudiants qu'il y a souvent confusion entre "résumé" et "compte rendu" et qu'il vaut toujours faire préciser si on veut des commentaires ou non.

2. LE COMPTE RENDU DE LECTURE

C'est une analyse brève d'une oeuvre, qui met en lumière ses points saillants pour porter ensuite un jugement global.

Il doit obligatoirement contenir:

- Un exposé bref du contenu et de la marche de l'oeuvre, c'est-à-dire préciser quel genre d'oeuvre et la résumer.
- Un jugement de valeur: il s'agit de juger de la valeur des idées exprimées et éventuellement de la forme utilisée. Pour y arriver, on peut se poser certaines questions.

  Par exemple, pour une oeuvre scientifique:

  qu'apporte-t-elle de neuf?
  fait-elle avancer?
  que vaut la méthode?

Ou une <u>oeuvre littéraire</u>:

que vaut l'analyse psychologique?
comment l'action est-elle menée?
que vaut le style?

De plus, si l'étudiant a des connaissances plus poussées sur un sujet, il pourra ajouter des commentaires plus personnels, faire des comparaisons avec d'autres oeuvres, etc.

Cependant, comme dans le résumé, il convient d'être bref et d'aller à l'essentiel.

Outil no. 14

Comment faire une entrevue

Ce document est issu du Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel par Louise Fortin-Linck (Cégep Bois-de-Boulogne, juillet 1979).

COMMENT FAIRE UNE ENTREVUE

1. DÉFINITION DE L'ENTREVUE

L'entrevue est une technique d'observation qui procède par questions pour recueillir des données sur un sujet. Elle fournit des données objectives par les renseignements recueillis et des données subjectives par l'attitude et les réactions de la personne interrogée. Il s'agit ensuite d'analyser l'information soit comme reflet d'un milieu, soit comme reflet d'une personnalité individuelle, d'une mentalité.

2. AVANT L'ENTREVUE

Pour réaliser une entrevue efficace, il est essentiel que l'étudiant se prépare sérieusement avant de rencontrer son informateur. C'est lui qui cherche des renseignements, c'est à lui de s'organiser pour les obtenir.

Dans un premier temps, l'étudiant doit se fixer des objectifs précis: Qu'est-ce que je cherche? -De quoi doit-il me parler?

A partir des objectifs, l'étudiant doit choisir le ou les informateurs les plus susceptibles de le renseigner et le type d'entrevue le plus approprié.

Il y a trois principaux types d'entrevues, chacun s'adaptant mieux à une situation, à un sujet, ou à la personnalité de l'étudiant. Ce dernier doit choisir à chaque fois le type qui rencontre le mieux ses objectifs.

- L'entrevue non directive: l'étudiant laisse pleine liberté à l'informateur. C'est le genre d'entrevue que l'on fait lorsqu'on ignore à peu près tout d'un sujet. On vient s'informer et on accorde pleine confiance à la personne interrogée. Le choix de l'inmateur est alors très important. Si c'est possible, l'étudiant a intérêt à se documenter sommairement avant l'entrevue pour pouvoir poser des questions pertinentes.

- L'entrevue semi-directive: un thème est prévu mais sans questionnaire précis. Elle prend plutôt l'allure d'une discussion. C'est l'entrevue la plus utile pour étudier les attitudes et les réactions car les questions jaillissent au cours de la conversation et obligent à des réponses ou à des gestes spontanés. Pour ce type d'entrevue, l'étudiant doit préparer un plan indiquant tous les

thèmes qu'il veut aborder. Il peut aussi y insérer quelques questions qui serviront d'amorce à la discussion.

- L'entrevue directive: l'étudiant arrive avec un questionnaire précis qu'il doit respecter intégralement. Ce type est particulièrement utile lorsqu'on veut comparer des opinions puisque les mêmes questions sont posées à chacun des informateurs. L'étudiant doit donc élaborer un questionnaire selon les normes (il existe des sources de renseignements pour le faire) dans lequel il choisit la manière de formuler et de grouper les questions.

  En général, plus l'entrevue est directive et plus les informations sont faciles à analyser mais elles sont aussi plus restreintes.

  On peut ajouter à cette préparation quelques gestes élémentaires:

  - Prendre rendez-vous en exposant brièvement le sujet de la rencontre.
  - S'informer du temps dont on disposera afin de se préparer en conséquence.
  - Demander l'autorisation d'utiliser un magnétophone. En cas de refus, ne pas insister car cela pourrait censurer l'entrevue et la rendre moins efficace.

3. PENDANT L'ENTREVUE

L'entrevue étant un acte de communication, il importe que le premier contact soit positif. L'étudiant veillera à:

- arriver à l'heure prévue;
- se présenter en rappelant le sujet et le but de l'entrevue, ce qui situe immédiatement l'informateur;
- faire preuve de diplomatie dans ses questions: ne pas attaquer de front, ne pas mettre mal à l'aise, ne pas viser directement la personne rencontrée.
- garder un ton de voix neutre, ne pas chercher à influencer en suggérant la réponse dans la question.
  Ex.: "L'avortement est horrible, ne trouvez-vous pas?"

Il faut aussi que l'étudiant puisse utiliser les informations recueillies une fois l'entrevue terminée. Il est donc essentiel de prendre des notes, un peu comme celles que l'on prend aux cours avec un peu plus de discrétion cependant. Quand il n'y a pas de questionnaire précis, il est préférable d'avoir un schéma des points à aborder. Ainsi, on peut biffer à mesure ce qui reste à voir.

Il est aussi important que l'étudiant garde le contrôle de l'entrevue. Il doit veiller à respecter ses objectifs et à remettre à son informateur dans le sujet, s'il s'en éloigne trop.

Il s'agit donc de savoir écouter, de noter l'essentiel et de poser des questions pertinentes par rapport au but fixé.

4. APRES L'ENTREVUE

Il est essentiel de faire un rapport d'entrevue dans lequel l'étudiant notera:

- Les circonstances:
  - . sujet de l'entrevue;
  - . personne rencontrée;
  - . durée de l'entrevue;
  - . date de l'entrevue.
- L'entretien tel qu'il s'est déroulé, selon l'ordre chronologique: cette phase devrait se faire le plus rapidement possible après l'entrevue quand l'étudiant l'a encore bien en mémoire. Il s'agit de rédiger un texte à partir des notes de façon à ce que les informations soient bien claires et le demeurent même après plusieurs semaines.
- L'organisation par thèmes des points abordés lors de l'entrevue. Ce sont les informations jugées utiles qui serviront au travail final.
- L'évaluation de l'entrevue: elle devrait servir à améliorer les entrevues futures, à éviter de répéter les mêmes erreurs. Il s'agit de:
  - . juger la qualité de l'information;
  - . juger la valeur des informations recueillies par rapport à l'objectif de départ: "Ai-je trouvé ce que je cherchais?"
  - . faire son auto-critique par rapport à l'attitude, aux difficultés rencontrées, aux différents aspects négatifs et positifs.

En suivant ces différentes étapes, l'étudiant devrait aborder l'entrevue avec assurance et en retirer le maximum.

Outil no. 15

Comment utiliser une bibliothèque

Ce document est issu du Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel par Louise Fortin-Linck (Cégep Bois-de-Boulogne, juillet 1979).

COMMENT UTILISER UNE BIBLIOTHÈQUE

1. SYSTÈMES DE CLASSIFICATION

Toutes les bibliothèques utilisent l'un ou l'autre des deux grands systèmes pour classer leurs livres: "Le système Dewey et le système de la Bibliothèque du Congrès, à Washington.

Les deux systèmes utilisent une cote qui permet de repérer facilement les ouvrages. Cette cote se trouve sur chacune des fiches du catalogue (fichier) et sur le dos des livres correspondants.

1.1 SYSTÈME DEWEY

Le système Dewey utilise une classification décimale comprenant dix grandes classes représentées par des centaines de 000 à 900, chacune de ces classes contenant dix divisions représentées par des dizaines de 10 à 90, elles-mêmes subdivisées encore plusieurs fois.

Par exemple, la classe 300 réunit les ouvrages qui traitent des sciences sociales, en général. Si un livre porte la cote 320, il s'agit d'un ouvrage de science politique, le 3 indiquant science sociale et le 20 plus précisément science politique (ANNEXE 1)

1.2 BIBLIOTHÈQUE DU CONGRÈS

Le système du Congrès procède de façon semblable en utilisant des lettres à la place des chiffres. Il comprend 20 classes, chacune étant représentée par des lettres et elles-mêmes subdivisées.

Par exemple, la classe "J" représente la politique et "JK" indique la politique (J) des Etats-Unis (K). (ANNEXE 1).

La cote d'un livre est donc établie à partir des classes de l'un ou l'autre des systèmes auxquelles viennent s'ajouter d'autres renseignements.

Exemple de cote: $\frac{320}{B432L}$

320: la classe
B: l'initiale de l'auteur
432: le numéro de l'auteur
L: le titre

Remarque: Toutes ces données concernant la classification des ouvrages n'ont pas à être mémorisées. Il s'agit d'en avoir une idée générale et non de vous considérer comme des étudiants en bibliothéconomie. Vous devez saisir l'importance de la cote pour repérer un ouvrage.

2. REPÉRAGE DES OUVRAGES

La bibliothèque fournit à l'étudiant la documentation nécessaire pour préparer ses travaux. Elle possède différents instruments qui permettent de repérer les ouvrages relatifs à un sujet donné. Il est donc important que les étudiants connaissent ces instruments et apprennent à s'en servir adéquatement.

2.1 FICHIERS

Les catalogues de fiches ou fichiers contiennent la liste complète des ouvrages que possède une bibliothèque et permettent de les localiser. Ces catalogues sont présentés sous forme de fiches classées par ordre alphabétique. Le plus souvent, on retrouve un double catalogue.

- catalogue auteurs - titres
- catalogue - matières (ou sujets)

C'est ainsi que pour chacun des ouvrages, on retrouve trois fiches:

- une fiche-auteur
- une fiche-titre
- une fiche-sujet

Ceci permet à l'étudiant de repérer rapidement un ouvrage même s'il possède peu de renseignements sur lui. Les fiches indiquent aussi la cote du livre qui sert à le localiser dans la bibliothèque.

En général, on consulte ces catalogues au début d'un travail de recherche. Ainsi, l'étudiant qui aurait à traiter de "pollution" irait au catalogue-matières à la lettre "P" et il y trouverait l'ensemble des livres traitant de pollution que possède la bibliothèque et parmi lesquels il pourrait faire son choix.

2.2 BIBLIOGRAPHIE

Les bibliographies proprement dites contiennent la liste des imprimés se rapportant à un sujet déterminé. Ex.: Canadiana.

2.3 INDEX

Les index de périodiques et de journaux permettent de retrouver les articles de périodiques et de journaux traitant d'un sujet donné. Ces articles sont particulièrement utiles lorsqu'on travaille sur un sujet récent et ils offrent une documentation sur un plus grand nombre de sujets que les livres.

Chaque index dépouille les articles d'une ou plusieurs revues (ou journaux) et les classe par ordre alphabétique de sujets et d'auteurs. Parfois, on trouve en plus les résumés (abstracts) des articles, ce qui permet de juger de leur pertinence. Les index sont donc un instrument important pour le chercheur; ils lui épargnent des heures de recherche.

2.3.1 Liste des principaux index généraux

- Readers Guide (revues américaines)
- Canadian Periodical Index (revues canadiennes)
- Radar (revues francophones du Québec)
- Périodex ou Index analytique (revues francophones)
- Index du New-York Times
- Index du journal Le Devoir

3. OUVRAGES DE RÉFÉRENCES

Il ne s'agit plus d'ouvrages servant à en trouver d'autres mais d'ouvrages qui fournissent quelques éléments de base sur un sujet donné, comme les encyclopédies, ou d'ouvrages qui complètent une étude par des définitions, des statistiques etc..., comme les dictionnaires ou les publications officielles. Ces ouvrages ne peuvent cependant suffire à une étude approfondie et l'étudiant doit apprendre à les utiliser adéquatement c'est-à-dire comme point de départ ou comme complément au texte.

ANNEXE 1

LES SYSTÈMES DE CLASSIFICATION

Voyons, dans les pages qui suivent, les grandes lignes de l'un et de l'autre système.

Classification décimale Dewey

000- GÉNÉRALITÉS

- 010- Bibliographies et catalogues
- 020- Bibliothéconomie et documentation
- 030- Encyclopédies générales
- 040- Non assigné
- 050- Publications en série d'ordre général
- 060- Organisations générales et muséologie
- 070- Journalisme, édition, journaux
- 080- Recueils généraux
- 090- Manuscrits et livres rares

100- PHILOSOPHIE ET DISCIPLINES CONNEXES

- 110- Métaphysique
- 120- Connaissance, cause, finalité, l'homme
- 130- Psychologie populaire, parapsychologie
- 140- Divers systèmes philosophiques
- 150- Psychologie
- 160- Logique
- 170- Ethique (Philosophie morale)
- 180- Philosophie ancienne, médiévale, orientale
- 190- Philosophie occidentale moderne

200- RELIGION

- 210- Religion naturelle
- 220- Bible
- 230- Théologie doctrinale chrétienne
- 240- Théologie morale et spirituelle chrétienne
- 250- Eglise locale, congrégations religieuses
- 260- Théologie et société, ecclésiologie
- 270- Histoire et géographie de l'Eglise
- 280- Confessions et sectes chrétiennes
- 290- Autres religions et religion comparée

300- SCIENCES SOCIALES

- 310- Statistiques
- 320- Science politique
- 330- Economie politique
- 340- Droit
- 350- Administration publique
- 360- Pathologie sociale et services sociaux
- 370- Instruction et éducation
- 380- Commerce
- 390- Coutumes et folklore

400- LANGAGE

- 410- Linguistique
- 420- Langue anglaise et anglo-saxon
- 430- Langues germaniques - Allemand
- 440- Langues romanes - Français
- 450- Langues italiennes, roumaine, rhéto-romane
- 460- Langues espagnole et portugaise
- 470- Langues italiques - Latin
- 480- Langues hélliniques - Grec classique
- 490- Autres langues et groupes de langues

500- SCIENCES PURES

- 510- Mathématiques
- 520- Astronomie et sciences connexes
- 530- Physique
- 540- Chimie et sciences connexes
- 550- Sciences de la Terre et des autres mondes
- 560- Paléontologie
- 570- Sciences de la vie
- 580- Botanique
- 590- Zoologie

600- TECHNIQUES (Sciences appliquées)

- 610- Sciences médicales
- 620- Art de l'ingénieur; activités connexes
- 630- Agriculture et techniques connexes
- 640- Arts ménagers et sciences ménagères
- 650- Services des directions d'entreprises
- 660- Technique chimique et techniques connexes
- 670- Fabrication industrielle
- 680- Fabrications diverses
- 690- Bâtiments

700- ARTS

710- Urbanisme et art du paysage
720- Architecture
730- Arts plastiques - Sculpture
740- Dessin, arts décoratifs et arts mineurs
750- Peinture et peintures
760- Arts graphiques - Gravures
770- Photographie et photographies
780- Musique
790- Loisirs: spectacles, jeux, sports

800- LITTÉRATURE

810- Littérature américaine en anglais
820- Littérature anglaise et anglo-saxonne
830- Littératures des langues germaniques
840- Littératures des langues romanes
850- Littératures italienne, roumaine, rhéto-romane
860- Littératures espagnole et portugaise
870- Littératures des langues italiques - Littérature latine
880- Littératures des langues helléniques
890- Littératures des autres langues et groupes de langues

900- GÉOGRAPHIE ET HISTOIRE GÉNÉRALES

910- Géographie générale - Voyages
920- Biographie universelle et généalogie
930- Histoire générale du monde ancien
940- Histoire générale de l'Europe
950- Histoire générale de l'Asie
960- Histoire générale de l'Afrique
970- Histoire générale de l'Amérique du Nord
980- Histoire générale de l'Amérique du Sud
990- Histoire générale des autres régions

Reproduit de la 18e édition (1ère traduction française) 1974, avec la permission de Forest Press.

Nous n'avons présenté que les DIX CLASSES et CENT DIVISIONS. Mais, chaque division comprend des subdivisions (au total, 1,000 subdivisions); chaque subdivision comprend des sections (au total 10,000 sections); chaque section comprend des sous-sections (au total 100,000 sous-actions). Le système de classification décimale Dewey se subdivise encore.

Voyons maintenant le système de classification adoptée par la Bibliothèque du Congrès (Library of Congress) de Washington:

CLASSIFICATION DU CONGRÈS

A. OUVRAGES GÉNÉRAUX

- AC. collections-séries-polygraphie
- AE. encyclopédies générales
- AG. ouvrages de référence
- AI. index généraux
- AM. musées-collecteurs-collections
- AN. journaux
- AP. périodiques généraux
- AS. sociétés-académies
- AY. annuaires-almanachs-répertoires généraux
- AZ. histoire générale de la connaissance

B. PHILOSOPHIE ET RELIGION

- B. collections-histoire-systèmes
- BC. logique
- BD. philosophie spéculative
- BF. psychologie-sciences occultes
- BH. esthétique
- BJ. éthique et étiquette
- BL. religions-mythologie-libre pensée
- BM. judaïsme
- BP. mahométisme-bahaïsme-théosophie
- BQ. littérature chrétienne
- BQT. théologie catholique
- BQV. droit canonique
- BQX. histoire de l'Eglise catholique
- BR. christianisme
- BS. bible
- BT. théologie doctrinale non catholique
- BV. théologie pratique non catholique
- BX. histoire des diverses sectes

C. SCIENCES AUXILIAIRES DE L'HISTOIRE

CB. histoire de la civilisation
CC. archéologie
CD. diplomatie-archives
CE. chronologie
CJ. numismatique
CN. épigraphie
CR. héraldique
CS. généalogie
CT. biographie

D. HISTOIRE SANS L'AMÉRIQUE

D. histoire générale
DA. Grande-Bretagne
DB. Autriche-Hongrie
DC. France
DD. Allemagne
DE. Antiquité classique
DF. Grèce
DG. Italie
DH-DJ. Belgique-Hollande-Luxembourg
DK. Russie-Pologne-Finlande
DL. Scandinavie sans la Finlande
DP. Espagne et Portugal
DQ. Suisse
DR. Balkans (Bulgarie-Roumanie-Yougoslavie-Turquie)
DS. Asie
DT. Afrique
DU. Australie et Océanie
DX. Tziganes

E-F. HISTOIRE DE L'AMÉRIQUE

E. Amérique et Etats-Unis (généralités)
F. Etats-Unis (histoire locale) - Canada- Mexique

G. GÉOGRAPHIE ET ANTHROPOLOGIE

G. géographie générale-atlas-cartes
GA. géographie mathématique-cartographie
GB. géographie physique
GC. océanographie
GF. géographie humaine
GN. anthropologie et ethnologie
GR. folklore
GT. moeurs et coutumes
GV. récréation-culture physique-sports-jeux-amusements

H. SCIENCES SOCIALES

H. généralités
HA. statistique
HB. théorie économique
HC. histoire et conditions économiques-production nationale
HD. histoire économique-agriculture et industrie
HE. transports et communications
HF. commerce
HG. finance
HJ. finance publique
HM. sociologie (théorie sociale)
HN. histoire sociale-réforme sociale
HQ. famille-mariage-femme
HS. sociétés-clubs
HT. communautés-classes-races
HV. pathologie sociale-bien-être public-criminologie
HX. socialisme-communisme-anarchisme

J. POLITIQUE

J. documents officiels
JA. ouvrages généraux
JC. Etat
JF-JS histoire constitutionnelle et administration
JF. ouvrages généraux
JK. Etats-Unis
JL. Amérique du Nord et du Sud
JN. Europe
JQ. Asie-Afrique-Australie-Océanie
JS. gouvernement local
JV. colonies-colonisations-émigration-immigration
JX. droit international

K. DROIT

K. généralités
KB. droit comparé
KH. droit primitif
KL. droit ancien
KM. droit moderne-droit canadien

L. ÉDUCATION

L. ouvrages généraux
LA. histoire de l'éducation
LB. théorie et pratique de l'éducation-enseignement
LC. aspects spéciaux de l'éducation

L. ÉDUCATION (suite)

LD-LG universités et collèges
LD. Etats-Unis
LE. Amérique
LF. Europe
LG. Asie-Afrique-Océanie
LH. publications d'institutions d'enseignement
LJ. associations d'étudiants
LT. manuels généraux

M. MUSIQUE

M. musique (partitions)
ML. ouvrages sur la musique
MT. enseignement et étude de la musique

N. BEAUX-ARTS

N. généralités
NA. architecture
NB. sculpture
NC. arts graphiques-dessin
ND. peinture
NE. gravure
NK. arts industriels-décoration et ornementation

P. LINGUISTIQUE ET LITTÉRATURE

P. philologie comparée-linguistique-philologie indo-européenne-langues mortes
PA. langues et littératures classiques
PB. langues modernes (généralités)- langues celtiques
PC. langues romanes
PD-PF langues germaniques
PD. généralités-langues norvégienne, danoise, suédoise
PE. langue anglaise
PF. langues hollandaise, flamande, allemande
PG. langues slaves
PH. langues finno-ougriennes et basque
PJ. langues et littératures orientales
PK. langues et littératures indo-iraniennes
PL. langues d'Asie, d'Océanie, d'Afrique
PM. langues hyperboréennes, américaines et artificielles
PN. littérature générale et universelle-histoire littéraire-collections
PQ. littératures romanes
PR. littérature anglaise
PS. littérature américaine
PT. littératures allemande, néerlandaise et scandinave
PZ. romans-littérature enfantine

Q. SCIENCES

Q. généralités
QA. mathématiques
QB. astronomie
QC. physique
QD. chimie
QE. géologie
QH. histoire naturelle
QK. botanique
QL. zoologie
QM. anatomie humaine
QP. physiologie
QR. bactériologie

R. MÉDECINE

R. généralités
RA. aspects publics de la santé
RB. pathologie
RC. médecine interne-pratique générale
RD. chirurgie
RE. ophtalmologie
RF. otorhinolaryngologie
RG. gynécologie-obstétrique
RJ. pédiatrie
RK. art dentaire
RL. dermatologie
RM. thérapeutique-pharmacologie
RS. pharmacie et matière médicale
RT. soins aux malades
RV. médecine botanique et éclectique
RX. homéopathie
RZ. autres systèmes de médecine

S. AGRICULTURE-INDUSTRIE ANIMALE...

S. généralités
SB. culture des plantes-horticulture
SD. forêts et sylviculture
SF. industrie animale
SH. pisciculture et pêcheries
SK. chasse

T. TECHNOLOGIE

T. technologie (généralités)
T.A. génie (généralités) - génie civil

T. TECHNOLOGIE (suite)

TC. génie hydraulique-ports, fleuves, canaux
TD. génie sanitaire et municipal
TE. routes et pavages
TF. chemins de fer
TG. ponts et toits
TH. construction-prévention des incendies
TJ. génie mécanique et machinerie
TK. génie et industries électroniques
TL. véhicules à moteur-bicyclettes-aéronautique
TN. génie minier-industries minérales
TP. chimie technique
TR. photographie
TS. manufactures
TT. métiers
TX. économie domestique

U. SCIENCE MILITAIRE

U. généralités
UA. armées
UB. administration militaire
UC. entretien et transport
UD. infanterie
UE. cavalerie-blindés
UF. artillerie
UG. génie militaire
UH. autres services

V. SCIENCE NAVALE

V. généralités
VA. marine
VB. administration navale
VC. entretien
VD. marins.
VE. infanterie de marine
VF. ordonnance
VG. autres services
VK. navigation-marine marchande
VM. architecture navale-construction de navires-génies naval

Z. BIBLIOGRAPHIE ET BIBLIOTHÈCONOMIE

Z4.39 histoire du livre
Z40.115 écriture
Z116-550 industrie et commerce du livre
Z551-661 droit d'auteur
Z665-997 bibliothèques et bibliothéconomie
Z998-1000 catalogue de librairie
Z1001-8999 bibliographie

ANNEXE II

QUELQUES BIBLIOTHÈQUES

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU QUÉBEC
1700, rue Saint-Denis, Montréal, Québec
volumes: 275,000
classifications: Dewey et Congrès
fondation: 1967

BIBLIOTHÈQUE DE LA LÉGISLATURE
Parlement de Québec
volumes: 460,000
classification: Dewey
fondation: 1792

BIBLIOTHÈQUE MUNICIPALE DE MONTRÉAL
1210 est, rue Sherbrooke, Montréal, Québec
volumes: 850,000
classification: Dewey
fondation: 1902
Succursales: 12
ACADIE
AHUNTSIC
BENNY
GATINEAU
HOCHELAGA
LORIMIER
MONK
NOTRE-DAME
ROSEMONT
SAINT-MICHEL
SHAMROCK
WORKMAN

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE LA CECM
3075 est, rue Sherbrooke, Montréal, Québec
volumes: 50,000
classification: Dewey
fondation: 1931

BIBLIOTHÈQUE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
2910, Edouard-Montpetit, Montréal, Québec
volumes: 1,000,000
classification: Dewey et Congrès
fondation: 1943

BIBLIOTHÈQUE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
C.P. 8888, Montréal, Québec
volumes: 300,000
classification: Dewey et Congrès
fondation: 1969

BIBLIOTHÈQUE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
930 est, rue Jacques-Cartier, Chicoutimi, Québec
volumes: 75,000
classification: Congrès
fondation: 1969

BIBLIOTHÈQUE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
300, avenue des Ursulines, Rimouski, Québec
volumes: 55,000
classification: Congrès
fondation: 1969

BIBLIOTHÈQUE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
B.P. 500, Trois-Rivières, Québec
volumes: 200,000
classification: Congrès
fondation: 1969

BIBLIOTHÈQUE DE L'UNIVERSITÉ McGILL
P.O. Box 6070, Montréal, Québec
volumes: 3 millions
classification: Congrès
fondation: 1823 (médecine)
1855 (générale)

BIBLIOTHÈQUE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL
Cité universitaire, Ste-Foy, Québec
volumes: 766,900
classification: Congrès
fondation: 1852

BIBLIOTHÈQUE DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec
volumes: 400,000
classification: Congrès
fondation: 1964

BIBLIOTHÈQUE DE L'INSTITUT D'ÉTUDES MÉDIÉVALES
2715, Côte Sainte-Catherine, Montréal, Québec
volumes: 65,000
classification: Congrès
fondation: 1942

LA BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU CANADA
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU CANADA
395, rue Wellington, Ottawa, Ontario
volumes: 1,000,000
classification: Congrès
fondation: 1953

Outil no. 16

Comment rédiger et tenir des fiches

Ce document est issu du Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel par Louise Fortin-Linck (Cégep Bois-de-Boulogne, juillet 1979).

COMMENT RÉDIGER ET TENIR DES FICHES

1. INVENTAIRE DES SOURCES: LES FICHES BIBLIOGRAPHIQUES

Avant de se mettre à lire, l'étudiant doit se demander quelles sources sont les plus susceptibles de l'aider:

- catalogue des matières (fichier-sujets);
- index de périodiques;
- sources orales (entrevues).

Le plus souvent, c'est le fichier-sujets qui lui servira de point de départ.
Ex.: Sur la pollution par le bruit, on consulte le fichier à "pollution".

Il peut aussi être utile d'établir une liste de mots-clés qui concernent le sujet. Si l'étudiant trouve peu d'ouvrages à "pollution", il peut en trouver à d'autres vedettes-matières comme en "écologie", "bruit", "industries" etc... On procède de la même façon pour consulter un index de périodiques ou un ouvrage de références.

Dès qu'un ouvrage ou un article semble convenir à son sujet, l'étudiant doit le noter de façon à se bâtir une bibliographie provisoire.

C'est ici qu'intervient le système de fiches. Il apparaît en effet comme le moyen idéal de réunir les éléments nécessaires à cette bibliographie. En utilisant des fiches, l'étudiant pourra facilement retirer les ouvrages inutiles ou en incorporer de nouveaux. De plus, sa bibliographie finale et ses références se feront sans problèmes car tous les renseignements seront déjà réunis. Il s'agit donc d'établir une liste d'ouvrages ou d'articles parmi lesquels on choisira ceux qui seront vraiment utiles puis de noter ces ouvrages sur des fiches bibliographiques.

Quels renseignements la fiche bibliographique doit-elle contenir et selon quelle disposition?

Selon les méthodes, la disposition varie mais on y retrouve toujours les mêmes éléments:

- nom et prénom de l'auteur;
- titre;
- adresse bibliographique: lieu d'édition;
  .maison d'édition;
  .année de publication.
- nombre de pages.

Cependant, il faut distinguer entre la fiche bibliographique de livre, d'article de revue et d'article de journal. Pour les détails, il veut mieux se reporter au modèle de fiches bibliographiques (annexe 1). Il est important d'accorder une attention très grande à tous les détails: majuscules, ponctuation, abréviations, disposition des renseignements. Pour la bibliographie provisoire, l'étudiant a avantage à ajouter la cote du livre pour ne pas avoir à retourner au fichier quand il voudra consulter l'ouvrage.

L'étudiant se retrouve donc avec un certain nombre de fiches bibliographiques. Il s'agit ensuite d'aller consulter rapidement ces ouvrages pour faire la sélection des plus utiles. C'est le temps d'utiliser la première étape (aperçu) de la méthode AQL2R. L'étudiant peut alors ajouter des renseignements utiles concernant ces ouvrages, sur les fiches bibliographiques.

2. PLAN PROVISOIRE

Avant même d'aller lire, il est bon de faire un plan provisoire à partir de son hypothèse de travail. Il peut s'agir de quelques idées principales qui pourraient constituer la charpente du travail.

Ex.: Sujet: la pollution par le bruit.

Plan provisoire: - description;
- effets;
- solutions.

Ce plan peut être beaucoup plus détaillé si l'étudiant a déjà une bonne idée de son sujet. Il est provisoire en ce sens qu'il pourra être modifié une fois les lectures terminées.

La plan provoire est très utile car il oriente directement les lectures et évite de lire pour rien. C'est lui qui indique s'il veut la peine de lire telle partie d'un livre.

Il est important de faire comprendre aux étudiants que lorsqu'on lit pour un travail précis, on ne doit pas s'éparpiller même si tout nous intéresse. Il vaut mieux y revenir plus tard et s'en tenir au plan provisoire.

3. LECTURE APPROFONDIE: LES FICHES DOCUMENTAIRES

L'étudiant a maintenant sélectionné les parties de livres qui l'intéressent; le moment est venu de lire à fond et prendre des notes de lecture.

Encore une fois, la méthode la plus efficace est de noter les renseignements sur des fiches car elles facilitent énormément le classement des idées. L'étudiant peut noter à mesure qu'il lit des renseignements très divers sans risque de confusion puisqu'ils sont sur des fiches différentes.

3.1 CARACTÈRES GÉNÉRAUX DE LA FICHE DOCUMENTAIRE

- Ordinairement de format 105 X 148 mm. (4" X 6"), mais l'étudiant peut utiliser un autre format à condition de se servir toujours du même.
- Elle contient les éléments de la fiche bibliographique en abrégé et un thème qui indique le contenu de la fiche (idée principale).
- Elle doit contenir une seule idée sinon tout classement devient impossible.

3.2 SORTES DE FICHES DOCUMENTAIRES

Il y en a trois sortes selon le genre de notes qu'on y inscrit.

3.2.1 La fiche de citation

contenu: rapporte textuellement les propos d'un auteur. Elle Elle peut servir d'appui à un argument. Par exemple, si l'étudiant argumente du taux de surdité, il peut citer tel homme de science et donner ainsi plus de poids à une affirmation. Au cours de ses lectures, l'étudiant peut donc relever certaines phrases particulièrement frappantes qui illustrent ses arguments ou qu'il veut contester.

disposition: (Annexe II)

- Thème et éléments bibliographiques en haut.
- Citation au centre de la fiche sans guillemets.
- Page exacte de la citation.

3.2.2 La fiche d'analyse (résumé)

contenu: résume dans nos propres mots un paragraphe, un chapitre ou même un ouvrage entier. Il est essentiel d'utiliser ses mots pour éviter tout plagiat et aussi pour s'assurer qu'on a bien compris. C'est la fiche utilisée le plus souvent étant donné qu'elle contient les renseignements cherchés.

disposition:

- deux formes possibles: par idées (annexe II) ou en écrivant un texte suivi (Document D-3) (annexe II).
- thème et éléments bibliographiques en haut de la fiche.
- pages résumées et numéro de chapitre, s'il y a lieu.

3.2.3 La fiche de commentaires

contenu: réflexions personnelles, opinions, critiques, à la suite de lecture et qui pourront être utilisées dans le travail.

disposition: (annexe II)

- thème et éléments bibliographiques en haut;
- réflexions par idées ou dans un texte (comme la fiche d'analyse);
- pages ou chapitres qui ont suscité ces réflexions.

On peut aussi combiner citation et commentaires sur une même fiche si le jugement porte sur cette citation (annexe II).

3.3 THÈMES

L'étudiant a avantage à utiliser une quantité limitée de thèmes en se servant le plus possible des idées du plan provisoire. Il évite ainsi de se retrouver avec cent fiches portant cent thèmes différents qu'il faudra regrouper s'il veut les classer. Il peut aussi utiliser des sous-thèmes:

Ex.: description (thème)
dans la rue (sous-thème)

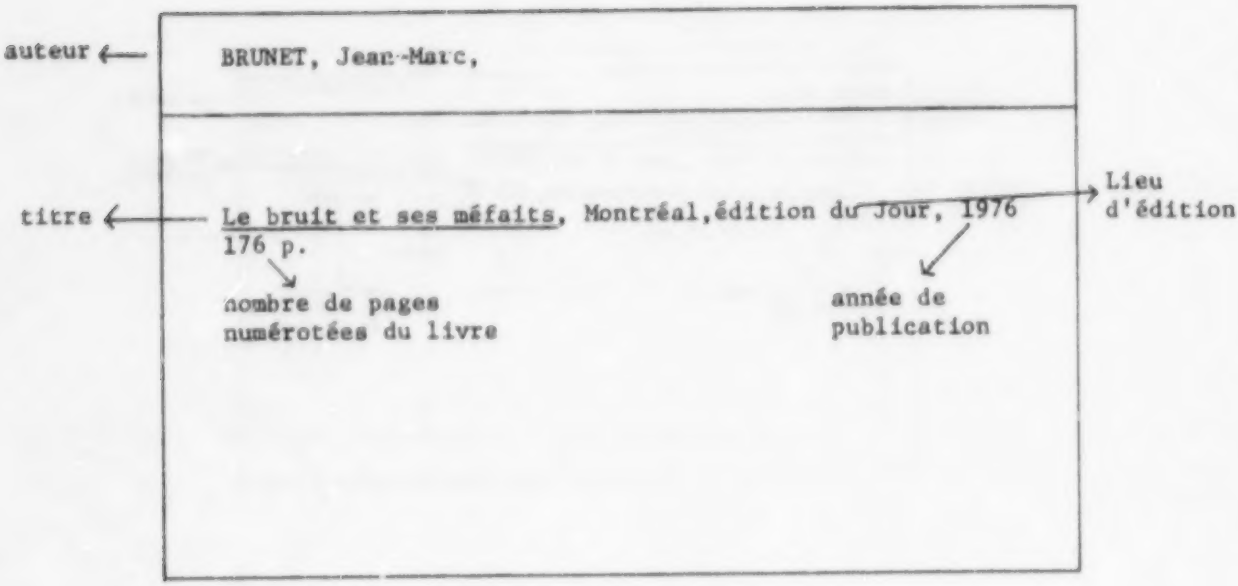
3.4 FICHES DE THÈMES

L'étudiant peut aussi faire des fiches de thèmes surtout s'il a une très grande quantité de fiches. C'est une fiche qui sert à se retrouver dans ses fiches (annexe II). Il s'agit d'inscrire sur des fiches les principaux thèmes retenus et d'inscrire à côté de chacun les numéros des fiches qui s'y rapportent.

ANNEXE I

LA FICHE BIBLIOGRAPHIQUE

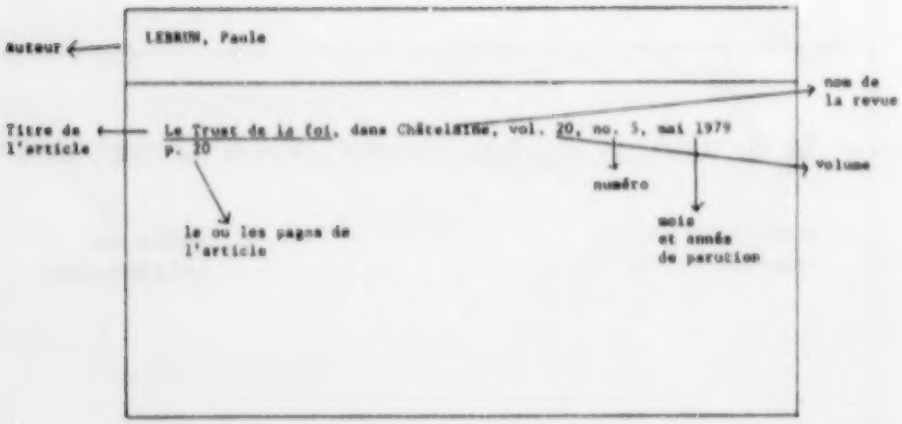
1. LIVRE



NOTES:

- s'il y a une collection, on la met après le titre;
- on met de préférence l'année du copyright, sinon de la publication;
- s'il y a deux auteurs, on écrit les deux;
- s'il y a plus de deux auteurs, on écrit le premier "et autres".

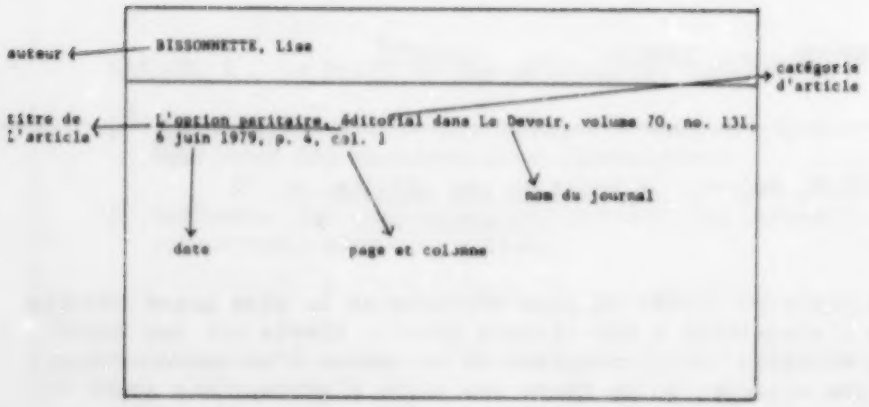
2. ARTICLE DE REVUE



NOTES:

- même si le volume est écrit en chiffres romains sur la revue, on peut le mettre en chiffres arabes pour simplifier;
- pour les pages, un tiret équivaut à "à": ex.: p. 13-15;
- si l'article est à la page 13 et à la page 15, on indique 13 et 15.

3. ARTICLE DE JOURNAL



NOTES:

- on y applique les mêmes remarques que pour l'article de revue;
- voici quelques catégories d'articles:
  - nouvelle
  - éditorial
  - article (aucune catégorie particulière)
  - annonce
  - dépêche
  - spécialité

ANNEXE II

LA FICHE DOCUMENTAIRE

1. LA FICHE DE CITATION

BRUIT - EFFETS - SURDITÉ
TAYLOR, Rupert, Le bruit et ses méfaits, p. 75 La perte de l'ouïe la plus répandue et la plus grave résulte de l'exposition à des niveaux sonores élevés sur les lieux du travail. Qu'il s'agisse de la cabine d'un camion diésel, d'une aciérie, ou de toute une série d'entreprises aussi diverses que l'imprimerie et les plastiques.

NOTES:

- citation au centre de la fiche;
- page exacte de la citation.

2. LA FICHE D'ANALYSE (RÉSUMÉ)

2.1 Analyse par idées

TAYLOR, R., Le bruit et ses méfaits, pp. 257-258

1° législation nécessaire: obliger à utiliser et à fabriquer des machines plus silencieuses.

2° influence des consommateurs: acheter des produits concurrents plus silencieux.

2.2 Analyse par résumé

BRUIT - SOLUTIONS - AU TRAVAIL

TAYLOR, R., Le bruit et ses méfaits, pp. 257 - 258.

Seule une législation appropriée peut amener les constructeurs de machines à fabriquer des machines plus silencieuses. Les consommateurs peuvent aussi avoir une certaine influence s'ils privilégient des produits plus silencieux. Il faut agir car ce ne sont pas les fabricants qui vont le faire d'eux-mêmes.

3. LA FICHE DE COMMENTAIRES

BRUIT - EFFETS
Chacun devrait se demander quelle valeur est la plus importante: une plus grande productivité ou un meilleur équilibre physique et psychologique? Il semble facile de choisir théoriquement mais qui est prêt à agir?

4. LA FICHE CITATION - COMMENTAIRES

BRUIT - SOLUTIONS - PRISE DE CONSCIENCE
TAYLOR, R. Le bruit et ses méfaits, p. 16 "L'information du public doit être telle qu'il ne doit plus être possible de lui faire admettre des bruits facilement évitables". C'est évident que la prise de conscience d'un mal est le premier pas vers la guérison. Il reste cependant un long chemin à parcourir si l'on considère l'indifférence actuelle.

5. LA FICHE DE THÈME

BRUIT - SOLUTIONS
10
15
21
22
30

NOTE:

Les chiffres renvoient aux numéros des fiches documentaires.

Outil no. 17

Comment faire un plan détaillé avant d'écrire un texte

Ce document est issu du Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel par Louise Fortin-Linck (Cégep Bois-de-Boulogne, juillet 1979).

COMMENT FAIRE UN PLAN DÉTAILLÉ AVANT D'ÉCRIRE UN TEXTE

1. L'INTRODUCTION

Elle doit:
- amener le sujet;
- situer le lecteur;
- énoncer l'hypothèse de travail;
- annoncer le plan du travail, c'est-à-dire les
- idées principales dans l'ordre.

2. LE DÉVELOPPEMENT

Il correspond à l'organisation des informations inscrites sur les fiches. Elles devront être divisées en idées principales, secondaires et sous-idées. On utilise une disposition semblable à ce qui suit:

I. Idée principale:

A) Idée secondaire: a) sous-idée
b) sous-idée

B) Idée secondaire: a) sous-idée
b) sous-idée

II. Idée principale:

A) Idée secondaire: a) sous-idée
b) sous-idée
c) sous-idée

B) Idée secondaire: a) sous-idée
b) sous-idée

C) Idée secondaire: a) sous-idée

etc...

L'étudiant a le choix quant au nombre de chacune des idées. Il peut subdiviser encore les sous-idées, si cela peut l'aider. Il peut adopter le type de numérotation qu'il préfère à condition d'utiliser toujours la même. Pour plus de détails, se reporter à l'exemple en annexe.

2.1 LES IDÉES PRINCIPALES

Que sont-elles? Voici quelques exemples:

- le pour et le contre d'une question;
- les différents aspects d'une question:
  . aspect politique;
  . aspect social;
  . aspect économique.
- la progression d'une preuve par différents arguments.

Exemple: la publicité pour les enfants est nocive parce que:

1re idée principale: déformation de la réalité;
2e idée principale: atteinte à la liberté des parents;
3e idée principale: création de faux besoins.

Chaque idée devient une preuve de plus face à l'hypothèse de travail.

Les idées principales peuvent être celles du plan provisoire ou le regroupement des thèmes des fiches en trois ou quatre idées.

2.2 COMMENT DÉVELOPPER CHAQUE IDÉE PRINCIPALE

- Présenter son argument
- L'illustrer par des exemples
- Raisonner
- En montrer les conséquences

En fait, on se base sur la technique CIMA qui est expliquée en détail dans le module suivant. (Outil no 18) On y retrouve quelques exemples d'arguments développés selon cette technique.

3. LA CONCLUSION

Elle doit:

- résumer les points principaux du travail en deux ou trois phrases.
- ouvrir le sujet sur une autre étude, c'est-à-dire montrer que tout n'a pas été dit sur le sujet et qu'un autre aspect pourrait être abordé au cours d'un autre travail.

  Ex.: dans le modèle de plan détaillé, cette ouverture se situe à l'idée "progrès-écologie". Cela signifie qu'après avoir dénoncé la pollution par le bruit tout au long du travail, on émet la possibilité de traiter de cette pollution sous un tout autre point de vue: la lessiveuse fait du bruit, faut-il l'abandonner pour cela? Comment peut-on concilier progrès et écologie?

Finalement, il s'agit de montrer qu'on n'a pas tout dit sur le sujet.

Le plan terminé, l'étudiant devrait pouvoir placer ses fiches dans ce plan. Après en avoir éliminé certaines qu'il aura jugées inutiles ou superficielles, il classe les autres selon l'ordre du plan. Ainsi, le plan détaillé se fait à l'aide des fiches et les fiches doivent à leur tour se situer dans le plan: la boucle est complétée. Il peut arriver que l'étudiant ait à compléter certains aspects s'il s'aperçoit que telle idée manque d'approfondissement.

Il est toujours utile de montrer le plan détaillé à la personne-ressource avant de commencer la rédaction. Ainsi certaines corrections peuvent être apportées avant le texte définitif...

ANNEXE

EXEMPLE DE PLAN DETAILLE

LA POLLUTION PAR LE BRUIT

INTRODUCTION

A) Pollution en général
B) Pollution par le bruit
C) Détruit l'équilibre des citadins.
D) Présentation du plan:
- description;
- effets;
- solutions.

DÉVELOPPEMENT

I- Description

A) A la maison:
a) appareils ménagers;
b) radio-télévision.

B) Dans la rue:
a) travaux publics;
b) transports.

C) Au travail:
a) machines;
b) machines à écrire.

D) Aux loisirs:
a) discothèques;
b) motoneiges.

II- Effets

A) Physique :
a) fatigue;
b) surdité.

B) Psycho-physiques :
a) inattention;
b) impatience;
c) stress.

III- Solutions

A) Collectives:
a) élimination de la circulation;
b) concentration des usines

B) Individuelles:
a) sports plus calmes;
b) périodes de silence.

CONCLUSION

A) Gravité de la situation

B) Insuffisance des solutions individuelles.

C) Nécessité d'une intervention gouvernementale.

D) Relations progrès-écologie.

La technique de rédaction CIMA

Ce document est issu du Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel par Louise Fortin-Linck Cégep Bois-de-Boulogne, juillet 1979).

LA TECHNIQUE DE RÉDACTION CIMA

1. LA TECHNIQUE CIMA

Cette technique est empruntée au discours. Elle peut s'appliquer à la plupart des travaux: analyse littéraire, dissertation, exposés, réponse d'examen. Elle vise surtout le développement des idées principales de façon à ce que les arguments énoncés soient solidement appuyés. Si l'étudiant a avantage à la suivre d'assez près au début, il peut ensuite s'en détacher progressivement quand il aura acquis la maîtrise personnelle nécessaire.

SIGNIFICATION DE CIMA
C: CONTACT
I: ILLUSTRATION
M: MOTIVATION
A: ACTION

La technique est expliquée en détail et illustrée par des exemples dans les pages qui suivent.

2. LE CONTENU D'UN BROUILLON

Rédiger, c'est faire des phrases et des paragraphes à partir du plan détaillé. Il est essentiel de faire un brouillon et il est préférable de l'écrire d'abord d'un seul jet sans se préoccuper du style. Il s'agit donc essentiellement de:

- faire une introduction
- développer ensuite les idées du plan selon la technique CIMA
- faire une conclusion.

Dès qu'il y a une citation, la numéroter selon l'ordre d'apparition et inscrire la référence au bas de la page (les détails de cette notation se trouvent dans l'outil no 19).

LA TECHNIQUE " C I M A " DÉTAILLÉE		
C:	CONTACT:	Présenter avec autorité et clarté le premier argument
I:	ILLUSTRATION:	Illustrer cet argument par des exemples: citations - chiffres - aperçus historiques - faits.
M:	MOTIVATION:	Raisonner à l'aide des exemples choisis.
A:	ACTION:	Conclure l'argument et annoncer le prochain.

3. EXEMPLES D'ARGUMENTS

3.1 CIMA ET LE PARAGRAPHE

Comment un paragraphe (une idée, i.e. une petite dissertation) peut-il répondre aux exigences du CIMA? Voci deux exemples, l'un banal, l'autre prestigieux.

C: L'homme moderne est un mécontent, un insatisfait.

I: Ne le voit-on pas critiquer continuellement son gouvernement, ses patrons, la société? A-t-il du mal à joindre les deux bouts? Haro sur les impôts et les taxes! S'il travaille mal à l'usine ou au bureau, c'est que le patron est un âne buté. Les émeutes, les grèves, l'agitation étudiante, sont pour lui le fait d'une société anarchique où le pouvoir n'est pas assez identifié et fort.

M: Ce nouveau citoyen du monde n'est pas malheureux certes, du moins pas foncièrement, mais tiraillé, agacé, déboussolé: à quelles valeurs se rattacherait-il pour se fixer, se stabiliser? Il n'est plus de valeurs sûres, lui dit-on: autorité, religion, respect, honnêteté sont passés de mode. C'est le règne de l'ambiguïté: tout est mauvais et tout est bon.

A: Où trouver la satisfaction? Dans l'unique capacité de consommer?

3.2 CIMA ET UN PETIT TEXTE

C: Vous ne serez pas surpris si je vous dis que dans nos écoles, il y a délinquance juvénile. Il ne faut pas dramatiser les choses. Rien de tragique, mais il y a dans notre système tout ce qu'il faut pour que, d'ici cinq ou dix ans, la situation soit dramatique.

I: Ainsi, et moins chez les filles que chez les garçons cependant, depuis le décloisonnement des cours, la promotion par matière et les locaux-discipline, les bris de meubles et des fournitures sont beaucoup plus accentués. C'est que l'élève n'appartient plus à la classe et il n'appartient pas encore comme entité englobante.

A l'école, l'étudiant débrouillard se procure à peu près tout ce qu'il veut sans débourser un sou; vestiaire facile à ouvrir, stylos laissés sur les tables, livres remisés sommairement sur une étagère, cartables déposés près d'une porte pour

deux minutes, lui fournissent un éventail d'effets pratiques. Les larcins, c'est par centaines qu'on doit les déplorer... et il faut ajouter les plus sérieux: machines à écrire, magnétophones, micros.

M: C'est que l'école actuelle s'y prête. Autrefois, la sélection naturelle et la sévérité des exigences d'admission ou de promotion des écoles, en majorité dans le secteur privé, éliminaient automatiquement les fauteurs de troubles. Je ne dis pas cela pour blâmer le système actuel, ni pour exprimer un regret des situations du passé, mais je veux souligner ici que le principe de l'accessibilité à l'éducation supérieure pour tous, postule un regroupement d'étudiants beaucoup plus nombreux et beaucoup plus hétérogène, au secondaire. Et comme la promotion de la qualité est loin d'avoir suivi la promotion du nombre, il nous faut admettre que le niveau du comportement des étudiants d'aujourd'hui est fatalement inférieur à celui d'il y a dix ans seulement.

A: Par manque de contacts personnels avec leurs éducateurs, par manque de stimulant de groupe, voilà les étudiants plus démunis que jamais. Rien d'étonnant à ce que leur rendement académique soit à la baisse; rien d'étonnant à ce que leur comportement impersonnel tende à la délinquance. C'est toute une génération qu'il faudra pour leur inculquer, petit à petit, que la responsabilité qu'ils ont abandonnée à l'endroit de leur classe, redevient leur à l'endroit d'eux-mêmes pris individuellement et à l'endroit de toute l'école dont ils sont collectivement responsables.

Outil no. 19

Comment présenter des travaux de recherche

Ce document est issu du Guide méthodologique. Méthode de travail intellectuel par Louise Fortin-Linck (Cégep Bois-de-Boulogne, juillet 1979).

COMMENT PRÉSENTER DES TRAVAUX DE RECHERCHE

1. PAPIER ET MISE EN PAGE

- papier: grandeur 8½" X 11"
- marges: . 8e ligne en haut (environ 1½")
  . à gauche: 1½"
  . à droite et en bas: 1"

- pagination: . pages préliminaires en chiffres romains;
  . toutes les autres pages en chiffres arabes;
  . certaines pages ne sont pas inscrites mais elles sont comptées:
    - la page-titre;
    - la première page de la table des matières, de l'introduction, de chaque chapitre, de la conclusion, de la bibliographie, des appendices.

On inscrit le numéro de la page en haut, à droite en laissant les marges normales des feuilles.

2. CONTENU DU MANUSCRIT

Tout travail de recherche comprend dans l'ordre:

- la page-titre;
- la table des matières;
- l'introduction;
- le texte;
- la bibliographie;
- la liste des tableaux, s'il y a lieu;
- les appendices ou annexes, s'il y a lieu.

3. DISPOSITION DU TEXTE

- Le texte s'écrit à double interligne à partir de la 11e ligne du haut de la feuille.

- Chaque chapitre commence sur une nouvelle page:

  .numéro du chapitre: 11e ligne du haut;
  .titre du chapitre: 14 ligne du haut;
  .début du texte : 17e ligne du haut.

- Les paragraphes commencent à 8 espaces de la marge de gauche.

3.1 LES CITATIONS

- les citations de moins de 3 lignes se placent dans le texte entre guillemets:

- les citations de plus de 3 lignes se placent en retrait du texte (on laisse 4 espaces de plus que le texte à gauche et à droite) et s'écrivent à simple interligne. (On ne met pas de guillemets).

- toutes les citations doivent être numérotées du début à la fin du travail: on met ce numéro un peu au-dessus de la citation ou à côté entre parenthèses.

- les omissions dans une citation: il est possible d'omettre une partie du texte d'une citation. On l'indique alors à l'endroit où le texte manque par trois points entre crochets ou entre parenthèses (...) ou [...]

- les insertions dans une citation: pour préciser le sens d'une citation, il faut parfois indiquer quel mot un pronom remplace ou expliciter un terme; on le fait alors entre crochets ou parenthèses. Ex.: "elle (l'école)s'est transformée radicalement".

3.2 LES NOTES AU BAS DES PAGES

On inscrit la référence exacte d'une citation au bas de la page. Ces notes sont séparées du texte par une ligne continue de 16 frappes à partir de la marge de gauche. Cette marge doit être précédée et suivie d'un double interligne.

Les notes sont précédées du numéro de renvoi, écrites à simple interligne mais séparées chacune par un double interligne. Si deux citations se suivent et proviennent de la même source, pour la deuxième, on met ibid: suivi de la page.

3.3 LES TABLEAUX ET LES FIGURES

Certains travaux demandent d'être illustrés par des tableaux ou figures qui simplifient des données qui exigeraient de longues énumérations.

On nomme tableau, toute liste de mots ou de chiffres.

On nomme figure, un graphique, un dessin, une carte, une photographie.

Chaque tableau ou figure doit être:

- numéroté: on utilise les chiffres romains pour les tableaux et les chiffres arabes pour les figures;

- titré: le titre en haut du tableau, au bas de la figure;

- Sur une page numérotée;
- Au centre de la page.

Quand, dans le texte, on fait référence à un tableau ou à une figure, on indique entre parenthèses (tableau IX), ou (figure 3).

4. BIBLIOGRAPHIE

Tout travail doit comporter la liste des ouvrages non seulement cités mais consultés. La présentation de la bibliographie se fait selon l'ordre alphabétique d'auteurs. (ANNEXE 1)

Pour une même référence, on utilise le simple interligne et entre chaque référence on met double interligne.

Toute référence contient les éléments de la fiche bibliographique. Si l'on a peu de références, on les présente sans tenir compte des genres, selon l'ordre alphabétique. Si l'on a un grand nombre de références, on peut les grouper selon les genres et suivre l'ordre alphabétique à l'intérieur de chacun.

Ex.: - ouvrages généraux
- ouvrages spécialisés
- périodiques
- documents officiels

Quand on doit se résoudre à faire une référence anonyme, on laisse 16 espaces blancs à partir de la marge avant d'écrire le texte et alors on procède par ordre alphabétique de titres. On place alors ces références anonymes à la fin de la bibliographie.

ANNEXE 1

LA PRÉSENTATION MATÉRIELLE

MODÈLE DE PAGE-TITRE

NOM du COURS
NO du COURS

Travail présenté à:
Nom du professeur

TITRE
(au centre en majuscules)

par

Nom de l'étudiant

Collège Bois-de-Boulogne
Date de remise

TABLE DES MATIÈRES

Chapitres	pages
INTRODUCTION.....	vii
I.UN APERCU HISTORIQUE.....	1
1. La mesure du bilinguisme	3
2. Les effets du bilinguisme	7
II.SCHÈME EXPÉRIMENTAL, Première partie.....	20
1. Choix de l'échantillon	20
2. Etablissement de groupes équivalents	25
III.SCHÈME EXPÉRIMENTAL, Deuxième partie.....	38
1. Tests de vocabulaire français	38
2. Tests de vocabulaire anglais	41
IV.L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	44
1. La connaissance du vocabulaire des bilingues et des unilingues	44
2. L'effet du bilinguisme sur les différences individuelles en vocabulaire	49
RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS.....	52
BIBLIOGRAPHIE.....	54

Appendices

1.- HOFFMAN BILINGUAL SCHEDULE.....	57
2.- ÉCHELLE DE BILINGUISME.....	59
3.- INSTRUMENTS DE MESURE (TESTS).....	63
4.- DONNÉES PREMIÈRES.....	79
5.- ABSTRACT OF Le bilinguisme et le vocabulaire de l'écolier	106

MODÈLE DE PAGE DE TEXTE AVEC CITATIONS

CHAPITRE III

LA SOLITUDE

Ce sentiment de solitude, Mauriac l'a éprouvé lui-même et on l'a remarqué surtout chez Louis. La véritable solitude est celle qu'on éprouve en face d'un amour non partagé. Il y a un mur entre les êtres, chacun suit la ligne de sa vie et ce sont des lignes parallèles pour chacun. Le silence pendant un certain temps permet de faire le point mais à la longue, il devient insupportable et occasionne la déchéance: Thérèse devient un être complètement déchu dans sa prison morale car personne ne peut supporter la solitude:

> Dès que nous sommes seuls, nous sommes des fous. Oui, le contrôle de nous-mêmes par nous-mêmes ne joue que soutenu par le contrôle que les autres nous imposent (14).

Cette solitude provient de la vie de famille: Louis est détesté par les siens, le docteur Courrèges est un incompris, Landin est méprisé par la famille Révolou, ou de la lâcheté: Julien a peur d'affronter les autres, une fois ruiné, et volontairement il s'enferme mais en même temps il se rapproche de la mort car le dialogue est nécessaire à l'être humain. Thérèse, après le procès, se retrouve seule. Désormais, elle devra se retirer du reste du monde. Tous la rejettent, personne ne peut rien contre elle ni pour elle. Un mariage raté dépend souvent de l'absence d'échange entre les époux: "quelque chose de toi dont je veux triompher, c'est de ton silence" (15).

La solitude porte l'homme à se tourner vers des passions et entraîne la haine. Dans Les chemins de la mer, Pierre possède de grandes.....

---

(14) François Mauriac, Le romancier et ses personnages, p. 40.
(15) François Mauriac, Le noeud de vipères, p. 60.

MODÈLE DE BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

BISSONNETTE, Lise, L'option paritaire, éditorial, dans Le Devoir, vol. 70, no 131, 6 juin 1979, p. 4, col. 1.

BRUNET, Jean-Marc, Le bruit et la santé, Montréal, édition du Jour, 1976, 176 p.

FABI, Thérèse, Comment faire une recherche, Montréal, Fides, 1975, 127 p.

GIRARD, Mathieu, L'art d'apprendre, Montréal, Fides, 1970, 146p.

LEBRUN, Paule, Le trust de la foi, dans Châtelaine, vol. 20, no 5, mai 1979, p. 20

MODELE DE TABLEAU

Tableau I

Répartition des sujets en cinq groupes selon l'indice de bilinguisme (I.B.) de Hoffman

Catégories	Groupes	N	I.B.
Unilingues français	I	212	0.1 à 0.99
	II	218	1.00 à 1.66
Bilingues	III	162	1.67 à 2.33
	IV	103	2.34 à 3.00
Unilingues anglais	V	72	3.01 à 4.00